



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

**ANÁLISIS CIENCIOMÉTRICO DE TESIS
DOCTORALES ESPAÑOLAS EN DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES 1976-2014**

**SCIENTOMETRIC ANALYSIS OF SPANISH DISSERTATIONS IN
TEACHING SOCIAL SCIENCES 1976-2014**

**MEMORIA PRESENTADA PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE DOCTORA
CON MENCIÓN INTERNACIONAL POR LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**TESIS QUE PRESENTA
DÑA. ELVIRA CURIEL-MARÍN**

**BAJO LA DIRECCIÓN DEL DOCTOR
D. ANTONIO FERNÁNDEZ-CANO**

GRANADA, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Elvira Curiel Marín

ISBN: 978-84-9163-206-1

URI: <http://hdl.handle.net/10481/46522>

La estancia internacional realizada en el *Centre for Science and Technology Studies* (CWTS) de la Universidad de Leiden (Holanda), como requisito para la obtención de la mención internacional al título de doctora por la Universidad de Granada, fue sufragada parcialmente por la convocatoria de Movilidad Internacional de Estudiantes de Doctorado de la Universidad de Granada y CEI-BIOTIC Granada de 2014/2015.

A Julio, siempre en nuestra memoria.
(1939-2013)

RECONOCIMIENTOS

A mi director y mentor, Antonio Fernández Cano, por haberme guiado de modo tan excepcional durante todo el proceso de elaboración de esta tesis doctoral. Sin su paciencia y atención a mi tesis no hubiera sido posible la culminación de este trabajo. Es un honor y un orgullo haber sido su doctoranda. También quiero dar las gracias a todo el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, por su apoyo durante esta etapa de formación predoctoral.

Al doctor D. Joaquim Prats Cuevas, por su amabilidad y disponibilidad durante mi estancia en la Universidad de Barcelona. Tampoco hubiera sido posible gran parte del trabajo de esta tesis doctoral sin su ayuda, y la de todo el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Quiero agradecer especialmente a los doctores D. Francesc Xavier Hernández Cardona, D. Cristòfol A. Trepal i Carbonell, Dr. Joan Santacana i Mestre de la Universidad de Barcelona, y al doctor D. Joan Pagès Blanch de la Universidad Autónoma de Barcelona su disposición para colaborar conmigo en esta investigación.

Special thanks to Thed van Leeuwen, admirable researcher and teacher, for guiding me towards a better understanding about Scientometrics and the research horizons. Thank you very much Thed. But I would like also to thank the entire CWTS, especially to Paul who admitted my stay, to Ton and Cornelis for their kindness, thanks to Alfredo, Clara and Rodrigo, for your support and contagious dedication to research, to Erik and Henri, for our talks that helped me to smile so much, to Rogério, Alex, Zohreh, Giovanna, Cathelijn, Andrea, Giulia, Wout, Shuo and *people on the flex room*, for all the good moments, to Toos, Anne and Suze (thank you for your patience with me, Suze). The great surprise of this doctoral path is to have found such great professionals and such good people. Thank you all.

Gracias a la profesora Isabel L. Passoni, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, excelente investigadora, y si es posible, aún mejor persona, con la que

tuve la gran suerte de coincidir durante su estancia en Granada, por su colaboración y brillantes sugerencias para esta investigación.

Gracias a toda mi familia, pero de un modo muy destacable a mis padres, Luis y Rosa, cuyo duro trabajo durante toda su vida ha permitido que yo pudiera completar mi carrera académica hasta este punto, y que siempre han comprendido y alentado las inquietudes intelectuales de su hija pequeña. Gracias también a mis hermanas Teresa, Rosa y Luisa, y a Ana, Laura, Sergio y Marcos. Gracias a Diego, Rosa, Emilio, Virginia, Sara, Jennifer y Marian por el apoyo prestado durante toda esta etapa.

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, y de modo más indirecto, pero no menos importante, mucha gente ha colaborado en mi formación como investigadora. Gracias especialmente a Antonio Luís García Ruiz y Remedios Sánchez García por la etapa en el Vicedecanato y en el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Gracias a Francisco Raso Sánchez, que siempre creyó en mi potencial como investigadora y al que además tengo la inmensa suerte de contar entre mis amigos.

Gracias a Ernesto, mi apoyo más importante, por haber recorrido junto a mí, de la mano, cada uno de los pasos de la realización de esta tesis doctoral; los buenos y malos momentos, las estancias y la etapa final. Seguiremos recorriendo del mismo modo todo lo que nos quede por andar.

ÍNDICE GENERAL

PARTE PRIMERA: MARCO TEÓRICO

Apartado	Página
English Summary	9
Main Conclusions	15
Capítulo 1. Evaluación de la Actividad Investigadora	27
1. Definición de evaluación de la investigación: Bibliometría versus Cienciometría	29
2. Recorrido histórico por la evaluación de la investigación	31
3. Clasificaciones en Evaluación de la Investigación	36
4. Evaluación de programas de investigación en Ciencias de la Educación	38
5. Métricas responsables: La Declaración de San Francisco sobre evaluación de la investigación y el Leiden Manifiesto sobre indicadores de investigación	41
Capítulo 2. La Didáctica de las Ciencias Sociales	51
1. Hacia una definición de Didáctica de las Ciencias Sociales	53
2. El área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España: Nacimiento y evolución	55
3. Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	58
4. Problemática en la Didáctica de las Ciencias Sociales	64
5. Antecedentes de estudios sobre Didáctica de las Ciencias Sociales	65
6. Futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales	69
7. Los Principios Científico-Didácticos (P.C.D) en la enseñanza- aprendizaje de la Geografía y de la Historia	71
Capítulo 3. La Tesis Doctoral como base para la Investigación Cienciométrica	73
1. Recorrido histórico-legislativo de la tesis doctoral en España	75
2. La Tesis Doctoral como documento cienciométrico	80
3. Bases de Datos de tesis doctorales	83
3.1 La base TESEO	83
3.2 Otras bases españolas de tesis doctorales	86
3.3 Un ejemplo internacional: ProQuest Dissertations y Theses Global.	90
Capítulo 4. Métodos complementarios para la Investigación en Evaluación Cienciométrica	91
1. Indicadores cienciométricos	93
2. Leyes clásicas de la Cienciometría	96
2.1 Ley del crecimiento logístico de la ciencia enunciada por Price (1973)	96
2.2 La distribución de la frecuencia de la productividad científica: Ley de Lotka (1926)	98
2.3 Dispersión de la literatura científica: Ley de Bradford (1934)	99

3. Análisis de series temporales	101
4. Análisis de redes sociales	103
5. Minería de datos: Redes neuronales como mapas auto-organizados	105
6. La entrevista semiestructurada a informantes clave	109
7. Citas en Google Académico: ¿A hombros de qué gigantes?	112
PARTE SEGUNDA: ESTUDIO EMPÍRICO	
Capítulo 5. Introducción al Estudio Empírico	117
1. El Problema a indagar: Consideraciones generales y antecedentes	119
2. Enunciado y racionalidad del problema	121
3. Revisión de la literatura: Conceptual y de investigación	122
4. Delimitación de los objetivos de investigación	124
4.1 Objetivo general	124
4.2 Objetivos específicos	124
5. Enunciado de hipótesis y su racionalidad	125
6. Definición de términos clave	125
7. Importancia del estudio	129
Capítulo 6. Método	131
1. Población y muestra	133
1.1 Secuencias de búsqueda	133
1.1.1 Búsqueda en TESEO por descriptores y palabras clave	133
1.1.2 Búsqueda en otras bases de datos de tesis doctorales	135
1.1.3 Búsqueda en TESEO por universidades y departamentos	136
1.1.4 Autores del índice h Index Scholar	137
1.1.5 Muestra de profesores expertos entrevistados	137
1.2 Selección, tamaño de la muestra y criterio de búsqueda	138
2. Evaluación crítica de las tesis doctorales como fuentes de documentación y validez de las fuentes	139
3. Variables e indicadores del estudio	142
3.1 Variables cuantitativas halladas en las fichas de TESEO	143
3.2 Variables conceptuales inferidas de los títulos/resúmenes de las tesis doctorales recuperadas	144
4. Instrumentos de recogida de información	147
4.1 Lista de conteo en Excel	147
4.2 Aproximación a la validez y fiabilidad de recogida de información	148
5. Diseño de la investigación y amenazas a la validez del diseño	149
6. Técnicas de análisis de datos	151
7. Procedimiento temporal del estudio	152
Capítulo 7. Resultados según variables e indicadores	153
1. Producción general diacrónica: Anual, bianual y trienal	155
1.1 Ciclos de producción	155
1.2. Modelo de ajuste de la serie	160
1.3. Valores pronóstico de la serie	164

1.3.1 Pronósticos de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las ciencias Sociales	166
1.4 Producción diacrónica por temas	167
1.4.1 Producción diacrónica Didáctica de las Ciencias Sociales	169
1.4.2 Producción diacrónica Didáctica de la Historia	169
1.4.3 Producción diacrónica Didáctica de la Historia del Arte	169
1.4.4 Producción diacrónica Didáctica de la Geografía	169
1.4.5 Producción diacrónica Didáctica del Patrimonio	171
1.4.6 Producción diacrónica Educación Cívica	171
1.4.7 Producción diacrónica Educación Ambiental	171
1.4.8 Producción diacrónica Didáctica de la Religión	171
1.4.9 Producción diacrónica Educación Económica	175
1.4.10 Producción diacrónica Educación Matemática	175
1.4.11 Producción diacrónica Didáctica de la Filosofía	175
1.4.12 Producción diacrónica Otras Didácticas	175
2. Productividad personal: Directores	178
2.1 Ajuste de la producción por directores a la ley de Lotka	178
2.2 Patrones de codirección	181
3. Producción institucional: Universidades	182
3.1 Ajuste de la productividad institucional al modelado de Bradford	186
4. Productividad institucional: Departamentos	188
5. Producción en función del género	194
5.1 Patrones en la relación director-doctorando según género	194
6. Análisis de redes sociales de los tribunales de defensa de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales	196
7. Análisis de contenido de los descriptores dados	205
8. Análisis de contenido de los descriptores inferidos: Categorización	214
8.1 Visualización de los datos de las categorías inferidas: Aplicación de la minería de datos a través de mapas autoorganizantes.	214
9. Análisis cualitativo de las entrevistas a informantes clave	219
9.1 Patrones emergentes del análisis de las entrevistas	221
10. Citas obtenidas por las tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014	255
Capítulo 8. Conclusiones	261
1. Conclusiones generales sobre el análisis diacrónico	263
2. Conclusiones generales sobre el análisis de redes sociales de los tribunales de las tesis doctorales	268

3. Análisis de contenido de los descriptores Datos	268
4. Conclusiones generales sobre el análisis de contenido de los Descriptores Inferidos mediante el uso de Mapas Autoorganizantes	269
5. Conclusiones generales de las entrevistas a informantes clave	270
5.1 Decálogo de consideraciones emergentes sobre el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España	270
6. Conclusiones del análisis de las citas en Google Académico	271
7. Alcance de los objetivos	272
8. Verificación de la hipótesis	273
9. Coherencia de esta investigación con las manifestaciones por unas métricas responsables en Evaluación de la Investigación	274
10. Cuestiones abiertas y recomendaciones	275
BIBLIOGRAFÍA	277
Apéndice 1. Relación de tesis doctorales recuperadas	293
Apéndice 2. Subgrupos análisis de redes sociales de los tribunales de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012)	329
Apéndice 3. Guion y transcripción de las entrevistas a informantes clave, expertos españoles en Didáctica de las Ciencias Sociales	357

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Página
Figura 1. Beneficios de la Bibliometría	30
Figura 2. Portada de la obra de Price “ <i>Hacia una ciencia de la Ciencia</i> ” publicado por la editorial Ariel en 1973	32
Figura 3. Clasificación de la evaluación de la investigación	37
Figura 4. Póster resumen DORA	42
Figura 5. Imagen Leiden Manifesto	46
Figura 6. Portada de la obra de Tomás de Iriarte <i>Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía</i> , tomo primero	67
Figura 7. Portada de <i>La Enseñanza de la Historia</i> , de Rafael Altamira	67
Figura 8. Portada de <i>Geografía elemental: compendio didáctico y razonado</i> , de Ricardo Macías Picavea	69
Figura 9. Modelo de Principios Científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía y de la Historia	72
Figura 10. Fundamentos de los Principios Científico-Didácticos (P.C.D) para la enseñanza de la Geografía.	72
Figura 11. Serie temporal de tesis españolas 1848-2009, según Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo (2012).	78
Figura 12. Diagrama de las fichas de las tesis doctorales en TESEO	85
Figura 13. Búsqueda avanzada TESEO	85
Figura 14. Portada búsqueda tesis doctorales DIALNET	87
Figura 15. Web de la Fundación DIALNET	87
Figura 16. Portada TDR	89
Figura 17. Portada Histodidáctica	90
Figura 18. Portada ProQuest Dissertations & Theses	90
Figura 19. Science since Babylon	97
Figura 20. Modelo de crecimiento logístico de Price (1973)	98
Figura 21. Áreas de publicaciones científicas de Documentation	101
Figura 22. Diagrama del proceso <i>Knowledge Discovery from Databases (KDD)</i> en el que se sitúa la minería de datos	107
Figura 23. Ejemplificación del símil de excavar montañas con la minería de datos	107
Figura 24. Características de un buen entrevistador	111
Figura 25. Perfil Google Académico	114
Figura 26. Búsqueda sencilla TESEO	134
Figura 27. Universo, población y muestra del estudio	138
Figura 28. Criterios para la clasificación de las fuentes históricas	141
Figura 29. Instrumento de recogida de información en Excel	147
Figura 30. Diagrama de producción diacrónica anual de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para los años 1976-2014, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	157
Figura 31. Diagrama de producción diacrónica bianual de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para los años 1976-2014, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	157

Figura 32. Diagrama de producción diacrónica trianual de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para los años 1976-2014, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	158
Figura 33. Diagrama de producción diacrónica anual de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para los años 1976-2014, con línea de tendencia polinómica de orden 6, ecuación de regresión y R^2 .	162
Figura 34. Diagrama de producción diacrónica bianual de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para los años 1976-2014, con línea de tendencia polinómica de orden 6, ecuación de regresión y R^2 .	163
Figura 35. Diagrama de producción diacrónica trianual de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para los años 1976-2014, con línea de tendencia polinómica de orden 6, ecuación de regresión y R^2 .	163
Figura 36. Valores ajustados y pronósticos de la serie temporal de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014)	167
Figura 37. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Didáctica de las Ciencias Sociales, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	168
Figura 38. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Didáctica de la Historia, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	168
Figura 39. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Didáctica de la Historia del Arte, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	170
Figura 40. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Didáctica de la Geografía, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	170
Figura 41. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Didáctica del Patrimonio, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	172
Figura 42. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Educación Cívica con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	172
Figura 43. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Educación Ambiental, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	173
Figura 44. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Didáctica de la Religión, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	173
Figura 45. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Educación Económica, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	174
Figura 46. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Educación Matemática, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	174
Figura 47. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Didáctica de la Filosofía con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	176

Figura 48. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Otras Didácticas con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .	176
Figura 49. Relación de directores de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014) con al menos dos tesis dirigidas.	179
Figura 50. Producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014) agrupada por género del director o directora.	183
Figura 51. Producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014) agrupada por género de la dirección (trienal).	183
Figura 52. Ajuste a la ley de Bradford de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para el periodo 1976-2014.	187
Figura 53. Producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014) por departamentos del área, de áreas educativas y no educativos.	189
Figura 54. Producción total agrupada de tesis españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014, por género de los autores	195
Figura 55. Producción diacrónica de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014, por género del autor/a	195
Figura 56. Red principal del análisis de redes sociales de los tribunales de las tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014, generada con Netdraw	197
Figura 57. Visualización de la red de tribunales de las tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014, con VOSviewer	198
Figura 58. Visualización de la red de las tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014, en forma de mapa de calor, con VOSviewer	199
Figura 59. Nube de palabras con los descriptores de las fichas TESEO	213
Figura 60. Mapa auto-organizado Andalucía y etapas Educativas	215
Figura 61. Mapa auto-organizado Cataluña y etapas Educativas	215
Figura 62. Mapa auto-organizado Andalucía y temas	216
Figura 63. Mapa auto-organizado Cataluña y temas	216
Figura 64. Mapa auto-organizado Andalucía y quinquenios	217
Figura 65. Mapa auto-organizado Cataluña y quinquenios	217
Figura 66. Nube de palabras más recurrentes en las entrevistas a expertos	256
Figura 67. N° de citas de las tesis doctorales recuperadas en Google Académico	256

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Página
Tabla 1. Variables conceptuales empleadas en el análisis	144
Tabla 2. Cronograma de ejecución de la investigación doctoral	152
Tabla 3. Producción diacrónica de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014	156
Tabla 4. Ecuación de regresión y R^2 de cada modelo y tendencia, calculados para la serie temporal de la producción de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales en España, 1976-2014	160
Tabla 5. Estadísticos de ajuste del modelo de la serie temporal de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014	164
Tabla 6. Valores de ajuste de la serie temporal de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales al modelo determinista de Holt	165
Tabla 7. Pronósticos de la productividad en los seis años siguientes (2015-2020) de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales en número de tesis	166
Tabla 8. Tabla resumen de la producción por años, en función de las categorías temáticas, de las tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014	177
Tabla 9. Ajuste a la Ley de Lotka: Distribuciones de número de tesis, directores observados, directores predichos por la ley de Lotka y residuales.	180
Tabla 10. Producción Institucional de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales por orden descendente	184
Tabla 11. Relación de tesis producidas por Universidad y Departamento	190
Tabla 12. Patrones en la relación director-doctorando según género	196
Tabla 13. Medidas generales del análisis de redes sociales (ARS) de los tribunales de defensa de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales	200
Tabla 14. Medidas de centralidad de los miembros de la red de los tribunales de defensa de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales	201
Tabla 15. Descriptores de las fichas TESEO relativos a tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014)	205
Tabla 16. Análisis de las entrevistas a informantes clave, expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales	221
Tabla 17. Frecuencias de las categorías del análisis de las entrevistas a informantes clave y expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales	254
Tabla 18. Hallazgos obtenidos tras la contrastación de las hipótesis de partida del estudio cuantitativo de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014.	273

INTRODUCCIÓN

El presente informe de la investigación doctoral “Análisis Cienciométrico de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014” se compone de ocho capítulos, los cuatro primeros se corresponden con el Marco Teórico, y los cuatro últimos, con el Estudio Empírico. Además, comprende este resumen/introducción, la traducción del resumen y de las conclusiones (Capítulo 8) al inglés, como uno de los requisitos para obtención de la mención internacional, y tres apéndices.

La inspiración fundamental de este trabajo fue la meta de dibujar una imagen clara de la situación de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en España a través de sus tesis doctorales. A lo largo de este proceso de formación doctoral, se ha ahondado en la fundamentación, epistemología y situación del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (Capítulo 2). Para poder completar la meta, ha sido necesario profundizar en los conocimientos relativos a la evaluación de la actividad investigadora (Capítulo 1), el uso de la tesis doctoral como base para la investigación cienciométrica (Capítulo 3) y de los métodos complementarios para la investigación en evaluación cienciométrica (Capítulo 4).

En el Capítulo 5 se encuentra una introducción al Estudio Empírico en el que se profundiza en la fundamentación y racionalidad del problema de investigación, se clarifican los distintos objetivos y la hipótesis y se definen los términos clave.

El método empleado se describe ampliamente en el Capítulo 6, donde se pretende dar respuesta a *cómo* se ha realizado dicho estudio junto a la descripción de *qué* es lo que se investiga y *por qué* se ha realizado tal proceso, conformando los tres descriptores básicos con los que evaluar la calidad de una investigación (Fernández-Cano, 1995).

El Capítulo 7 muestra todos los resultados obtenidos según las variables e indicadores, a través de un análisis diacrónico general y por temas, pronóstico de la serie temporal, productividad por directores y su ajuste a la ley de Lotka (1926), patrones de codirección, producción institucional y su ajuste al modelado de Bradford (1934), productividad por departamentos, producción en función del género, patrones en la relación director-doctorando por género, un análisis de redes sociales empleando los datos de los componentes de los tribunales de las tesis doctorales recuperadas, un análisis de los descriptores dados en las fichas recuperadas de las tesis doctorales, un análisis de las categorías inferidas de los títulos o resúmenes de las tesis empleando mapas autoorganizantes, un análisis de las entrevistas a cinco de los mayores expertos del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España, en el que se extraen patrones y palabras más recurrentes, y un análisis de la citación de las tesis doctorales en Google Académico.

En el último capítulo (Capítulo 8) se exponen las conclusiones de la investigación, que muy resumidas serían: hallazgo de tres etapas para el censo recuperado (primera etapa 1976-1989, segunda etapa 1990-2000 y tercera etapa 2001-2014). El mejor ajuste para el análisis diacrónico de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014 es lineal, con una $R= 0,97$. La curva de producción no se

ajusta a la curva logística propuesta por Price (1973), probablemente porque esta ley se verifica para distribuciones más amplias. La serie es no estacionaria, sin autocorrelaciones, con valores independientes y sin valores atípicos. Los pronósticos obtenidos a seis años muestran la misma tendencia lineal y positiva. La categoría temática con más peso y mejor tendencia es la Didáctica de la Historia. Los directores más productivos en la dirección de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias en España son D. Joan Pagès Blanch y D. Joaquim Prats Cuevas. Se ha verificado la ley de Lotka (1926) para la distribución de directores observados versus directores predictos. La mayor concentración en la producción de tesis doctorales se encuentra en Cataluña, sumando entre todas las universidades que tienen su sede allí el 36,9% de toda la producción. Se ha comprobado un ajuste muy aproximado a la ley de dispersión científica de Bradford (1934), con un crecimiento cuadrático de base $n=2$, cuyo núcleo lo conforma la Universidad de Barcelona. La mayor parte de las tesis han sido elaboradas en departamentos propios del área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

No hay diferencias significativas respecto al género por autores, pero si hay un sesgo claro en el género de los directores (hombres) de tesis. Tampoco hay preferencias significativas relativas al género en la afinidad o preferencia entre doctorandos y directores o directoras.

El agente con mayor grado en la red, y con mayor mediación también, entre los miembros de los tribunales de las tesis es D. Joaquim Prats Cuevas. D. Juan Manuel Álvarez Méndez es el miembro de tribunales con mayor centralidad.

Los cinco descriptores más empleados en las fichas TESEO para el censo recuperado son Pedagogía, Teoría y Métodos Educativos, Historia, Historias Especializadas, Métodos Pedagógicos y Planes de estudios.

En Andalucía las investigaciones se han concentrado en Educación Primaria y Secundaria, y Didáctica de la Geografía. La producción es más alta en los quinquenios 1986-1990 y 2001-2005. En Cataluña, las investigaciones tratan sobretodo de la Educación Secundaria y Superior, y Didáctica de las Ciencias Sociales. Los quinquenios más productivos fueron 1991-1995, 1996-2000, 2001-2005 y 2006-2010. Del análisis de las entrevistas a expertos se ha extraído un decálogo que aparecen en el punto 5.1 del capítulo 8. Respecto a la citación de las tesis en Google Académico, se ha encontrado un promedio de 4 citas por tesis, pero conforma una función cuadrática inversa con $R=0,98$. La tesis con mayor número de citas, 70, es la tesis de D. Manel Fandos Garrido.

La evaluación de la investigación es muy conocida actualmente en el mundo académico, ya sea como disciplina o como proceso. La creciente competitividad de los eruditos debido al cambio de modelo de gestión del personal investigador y docente en universidades y centros de investigación, hacia una mayor apertura e intercambio, ha provocado la generalización y conocimiento de términos como “indicadores de calidad” o “Factor de Impacto”. Además, en el contexto actual de evaluación y rendición de cuentas de todas las acciones relacionadas con el gasto público, el interés sobre la inversión y rendimiento del capital en investigación y en educación, no sólo ha permanecido intacto, sino que parece haber crecido más aún.

En el caso del estudio de las Ciencias Sociales, las Humanidades, y las Ciencias Jurídicas, como disciplinas que se alejan de las Ciencias Naturales y Tecnológicas en cuanto a tradición en sus medios de comunicación de resultados, existe un creciente interés en los últimos años en desarrollar métodos e indicadores más exactos y ajustados, en respuesta a la manifiesta petición de los investigadores de estas áreas, que consideran

injusto e improcedente que en numerosas ocasiones se les someta a los mismos criterios de evaluación que sus compañeros de “Ciencias Duras”.

En este marco, además, se están desarrollando grandes cambios en Educación Superior, con la implantación de nuevos planes de estudios, el conocido Proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Un caso particular en el que convergen todos estos aspectos son los estudios de posgrado y la elaboración y defensa de tesis doctorales. El establecimiento de criterios como la excelencia y la internacionalización en el último ciclo de la enseñanza superior, dejan al descubierto la necesidad de alcanzar innumerables criterios de calidad en estos trabajos. Si entendemos que la tesis doctoral es el primer trabajo “serio” de los futuros investigadores de todas las áreas científicas, la evaluación de la producción de los mismos no sólo nos hablará de la excelencia o calidad de éstos, sino también del estado de la disciplina a la que pertenecen, dadas las connotaciones metonímicas que toda evaluación entraña.

Como se ha expuesto en el capítulo 1 de este Marco Teórico, la actividad investigadora debe someterse a una serie de procesos evaluativos con distintos fines y objetivos, pero manteniendo siempre en el punto de mira la importancia en el equilibrio de esas evaluaciones. Desgraciadamente, no existe un método exclusivo y perfecto para la evaluación de la actividad investigadora. Si queremos que las evaluaciones sean válidas, justas y fieles a la realidad, la mirada con la que nos acerquemos a ellas debe ser amplia y conciliadora: debemos procurar aunar todos los métodos necesarios para obtener la mejor visión posible de la realidad que estamos evaluando, sean cuales sean los recursos disponibles.

En esa línea se encuentra esta tesis doctoral, en la que se ha pretendido siempre una profunda comprensión de la problemática específica del tópico de investigación, que

dé sentido y dirección a la misma. Para ello, se han recogido datos de distinta naturaleza, y se han analizado consecuentemente, procurando aunar la tradición metodológica con las últimas posibilidades de análisis proevaluativo.

Durante todo el proceso de planificación y elaboración de la investigación se ha tenido muy presente la rigurosidad y metodicidad necesarias en búsqueda de la excelencia investigadora, que, si bien es difícil de lograr, entendemos debe ser motor fundamental en la realización de una tesis doctoral.

SUMMARY

The present report related to the doctoral dissertation “Scientometric Analysis of Spanish Dissertations in Teaching Social Sciences, 1976-2014” is composed of eight chapters. The Theoretical Framework corresponds to Chapters 1 to 4, and Chapters 5 to 8 conform the Empirical Study. It also includes this English Summary and the translation of the Main Conclusions of the study as required for the international mention of the PhD.

The main inspiration of this research has been the goal of drawing a clear image of the current situation of the research in the field of teaching Social Sciences in Spain through its dissertations output. Throughout this doctoral training process, the research has been focused on the foundation, epistemology and situation of the area of teaching Social Sciences (Chapter 2). In order to achieve this, it has been necessary to delve into the research activity evaluation (Chapter 1), the use of doctoral theses as a basis for scientometric research (Chapter 3) and the complementary research methods for scientometric evaluation (Chapter 4).

In Chapter 5 we give an introduction to the Empirical Study to then discuss in detail the foundation and rationalization of the research problem, the clarification of the different objectives and the hypothesis, and the definition of the key terms.

The method used is described extensively in Chapter 6, where it is intended to give an answer to *how* the study has been conducted together with the description of *what* was being investigated and *why* this process has been carried out, making up the three basic descriptors which conform the evaluation of the quality of an investigation (Fernández-Cano, 1995).

Chapter 7 shows the results obtained according to the variables and indicators, through a general diachronic analysis, a diachronic analysis by topics, forecast of the time

series, productivity by supervisors and its adjustment to Lotka's Law (1926), co-supervising patterns, institutional production and its adjustment to Bradford Modeling (1934), productivity by departments, productivity by gender, supervisor-candidate patterns by gender, social network analysis using the metadata related to the members of the committee of the dissertation's defense, an analysis of the descriptors given in the data retrieved in the doctoral theses files, an analysis of the categories inferred from the doctoral theses titles or abstracts using Self Organizing Maps, an analysis of the interviews with five of the greatest experts in the field of teaching Social Sciences in Spain in which more recurring patterns and words are extracted, and a basic citation analysis of the dissertations in Google Scholar.

In the last chapter (Chapter 8) the conclusions of the research are presented, and the translation is provided in the next point "Main Conclusions" (pages 15-26).

Research evaluation is very well known in academia, either as a discipline or as a process. Increasing competitiveness of scholars due to the change towards greater openness and exchange in the research model, as well as in academic staff management at universities and research institutions, has led to the generalization and better understanding of terms such as "Quality Indicators" or "Impact Factor". In addition, in the current context of the evaluation and accountability of all actions related to public expenditure, the interest on investment and the output on capital in research and education has not only remained intact, it seems to have grown even more.

In the particular case of Social Sciences, Humanities and Law, as disciplines that differs from Science, Technology, Engineering and Mathematics in terms of their communication patterns, there has been a growing interest in the recent years in developing more accurate and adjusted methods and indicators, in response to the manifested request of researchers in these areas, who consider unfair and improper that on many occasions they are subjected to the same evaluation criteria that their "hard sciences" colleagues.

In this context, in addition, major changes are being developed in Higher Education, with the implementation of new curricula, the Bologna Process and the creation of the European Higher Education Area.

A case in which all these aspects converge are the graduate and postgraduate career and the elaboration and defense of doctoral theses or dissertations. The establishment of criteria such as excellence and internationalization in the last cycle of higher education reveal the need for achieving innumerable quality criteria in these works. If we understand that the doctoral thesis is the first “serious” work of future researchers in all scientific areas, the evaluation of their production will not only tell us about the excellence or quality of them, but also the state of the discipline to which they belong, given the metonymic connotations that all evaluation entails.

As discussed in Chapter 1 of this Theoretical Framework, research activity must be subjected to evaluation processes with different aims and objectives, keeping the focus on the importance of balancing these assessments. Unfortunately, there is no exclusive and perfect method for evaluating research activity. If we want the evaluations to be valid, fair and true to reality, we should approach them in a broad and conciliatory manner: we must try to combine all the necessary methods to obtain the best possible vision of the reality we are evaluating, regardless of the available resources.

This is the path followed in this doctoral thesis, always seeking a deep understanding of the specific problem related to the research topic, which gives meaning and direction to it. For this, data and metadata of different nature have been collected and analyzed accordingly, trying to combine the methodological tradition with the last proevaluative analysis possibilities.

Throughout the process of planning and elaboration of this research, the necessary rigor and methodology in pursuit of research excellence have been kept in mind, which, while difficult to achieve, we believe that should be a fundamental engine in the execution of a dissertation.

MAIN CONCLUSIONS

1. Production analysis general conclusions

- From a general point of view, the Spanish's production of doctoral theses in teaching Social Sciences, 1976-2014, indexed in TESEO database (Spain National Data Repository of Dissertations) has grown very positively, having increased from a production of none or one thesis per year to 15 or 20 in the last years recovered. 301 doctoral theses were gathered and conform the census of this research.
- The best fit to the trend line of diachronic production of Spanish dissertations in teaching Social Sciences (1976-2014) is the linear one, reaching a tri-annual set $R=0,97$. However, such series doesn't fit the logistic curve as proposed by Price.
- There are fluctuations with five year highs and lows in the diachronic production of Spanish doctoral theses in teaching Social Sciences (1976-2014).
- Three major stages have been found in the census under study: a first stage comprising from 1976 to 1989, a second stage covering 1990-2000, and a third stage from 2001 to 2014.
- The three stages are characterized by a smooth and continuous growth of production. The first stage (1976-1989) is characterized by a continuous smoothed growth, which yields from 0 theses to 6 theses. The second stage (1990-2000) also has a continuous growth, equally smooth, where the production goes from 6 to 13 theses. In the third stage, starting in 2000, this linear growth continues.
- Although the production does not conform to the model of logistic growth enunciated by Price (1973), a similar resemblance is observed. Production begins with an increasing linear distribution with little productivity, and later it accelerates between 1988 and 1999, but without an exponential development.
- We conjecture that such a series is unlikely to fit the Price model (1973) because the census of theses retrieved is less than 500 theses, and in general, these types of laws are verified for wide distributions based on the law of large numbers

- In an exploratory way, the forecasts were calculated using the ARIMA methodology. The ARIMA model obtained (0,0,0), coincident with Holt's smoothing, shows that there is no goodness of fit, with a significance of 0.547, as the adjustment of the production series of doctoral theses is linear.
- The Ljung-Box test yields a value of 16.6 (equivalent to a chi χ^2 square) with 16 degrees of significance and an associated p-value of 0.407. This indicates that the series is non-stationary, with no auto-correlations, and the values are independent; Consequently, it is not appropriate to use ARIMA models and the deterministic model of Holt is verified. In addition, this test detects whether there are atypical values in the series, which in this case do not exist. The linear model obtains an R^2 near 1 ($R = 0.8$), the series is not stationary, demonstrating the good fit of the series to the linear model.
- The forecasts obtained, calculating the predicted values for six years (2015-2020), show a growing trend in the number of foreseeable theses, continuing the same linear trend as before, reaching a production of 20 theses in 2020. This result encourages a promising future to the area of teaching Social Sciences in Spain.
- When production is separated by thematic categories, we find that the growth trend in thesis production is also linear, with the best adjustment ($R = 0.77$) for the diachronic production in teaching History category.
- Thematic categories of teaching Social Sciences, teaching History and teaching Geography have a more constant and distributed production in the studied years; these are subdisciplines with a more consolidated trajectory in conducted doctoral research.
- Thematic categories teaching Art History, teaching Heritage, Environmental Education, Economic Education, Mathematics Education and Other Didactics, begin their production in the mid-nineties.
- Categories Civic Education, teaching Religion and teaching Philosophy have an irregular growth pattern and a low production.
- Regarding productivity by supervisors, data were retrieved for 281 theses. Of these supervisors, only 38 were supervisors on more than one occasion (accounting for 13.5% of all supervisors). The most productive supervisor with 16 theses directed in the studied period (1976-2014) and indexed in TESEO, is Professor D. Joan Pagès i Blanch, from the Department of teaching Language and Literature, and Social Sciences of the Autonomous University of Barcelona. The second most productive supervisor, for the recovered census, with 10 theses directed, is Professor D. Joaquim

Prats Cuevas, from the Department of teaching Social Sciences of the University of Barcelona. These two directors could be qualified according to Lotka (1926) like great supervisors / producers. Thirdly, with 8 theses addressed, we find Reader in teaching Social Sciences, D. Joan Santacana Mestre, from the Department of teaching Social Sciences of the University of Barcelona. Fourth, with 7 theses addressed, we find Professor of teaching Social Sciences of the University of Valladolid, Isidoro Gonzalez Gallego.

- Lotka's law was globally verified based on distributions of observed supervisors versus predicted supervisors, with the correlation between both distributions being statistically significant (Spearman's $\rho = 0.963$ with $p < 0.0001$ and Kendall's $\tau_b = 0.907$ with $p < 0.01$).
- Most of the theses have been supervised by a single male supervisor (59.78%), being the number of theses directed by a single female supervisor smaller (22.41%). The theses co-directed by male supervisors account for 7.82% of production, and those supervised by a male supervisor and a female co-supervisor, 4.27% of the total. The pattern that is least repeated is that of female supervisor and male co-supervisor (3.55%), and that of female supervisor and female co-supervisor (2.13%). Masculinization in the supervision of the Spanish doctoral theses in teaching Social Sciences is evident.
- The greatest concentration in the production of doctoral theses is in Catalonia; Totalling 99 theses, the Autonomous University of Barcelona and the University of Barcelona together, represent a total of 32.9%.
Summing up the production of all the universities with headquarters in Catalonia, 111 theses are reached for the period studied, 36.9% of the total, more than a third. As we mentioned in Chapter 7, this supremacy could be explained by the search for identity and idiosyncrasy of the Catalan people, which may have directed them especially towards a greater reflection on the teaching and learning of Social Sciences.
- An approximate adjustment to the law of dispersion of the scientific production of Bradford (1934) has been verified, with a quadratic growth of $n = 2$; That is, the concentration of the institutional production of Spanish doctoral theses in teaching Social Sciences follows the sequence $2^0, 2^1, 2^2, 2^3, 2^4, \dots$ with a central nucleus formed by the University of Barcelona.
- From the total census of 301 theses retrieved for this study, only 212 had information regarding to the department in which the doctoral research was conducted.

Classification has been difficult due to the lack of agreement and nomenclature of the departments (even when their interest area is the same). Of these 212 theses, 105 have been elaborated in departments considered properly to belong to the area of teaching Social Sciences, 48 in departments related to Educational Sciences, and 59 in departments not directly related to Educational Sciences.

- Regarding the gender of the authors, there are no significant differences, finding 138 female authors and 163 male authors.
- On the other hand, there is a clear bias in favor of men, with $\chi^2 = 52.85$ ($p < 0.001$).
- It is noted that there are no gender preferences among supervisors and doctoral candidates in the sense of preference or affinity between the same gender or between opposite genders, since $\chi^2 = 1.39$ ($p = 0.23$).

2. Social network analysis general conclusions

- The social network analysis of the defense committee assistants to Spanish dissertations in teaching Social Sciences (1976-2014), indexed in TESEO database, yields a result of 52 components, of which only one conforms the main connected network.
- The agents with the highest degree, those who are closest to other actors in the network, are D. Joaquim Prats Cuevas, D. Joan Pagès i Blanch and Ms. Pilar Benejam Arguimbau.
- The actors who have a greater closeness, that is, they need less steps in the network to interact with other actors, are Juan Manuel Álvarez Méndez, Fernando Arroyo Palacios and Francisco Javier Perales Palacios.
- The actors with more betweenness, ie, acting as focal actors in the passage of other actors to communicate with the rest, are D. Joaquim Prats Cuevas, D. Joan Pagès i Blanch and D. Rafael Valls Montes.

3. Content analysis of given key words general conclusions

- The five descriptors that appear most frequently in the records retrieved from the TESEO database are: Pedagogy, Educational Theory and Methods, History, Specialized History, Pedagogical Methods and Study Plans. It is congruent given that the search criteria specifies the membership of the UNESCO code 580000 belonging

to Pedagogy, and given the nature of the topic being investigated, teaching Social Sciences.

4. Content analysis of inferred descriptors using self-organizing maps general conclusions

- The use of the neural networks of the self-organized maps mode applied to the visualization of the interaction between categories of analysis is a very novel methodology in our area, allowing an easy and clear understanding of the results.
- Given the numerous possibilities for training and obtaining results through the use of self-organizing maps, it was decided to show those related to the most productive geographic area related to Spanish doctoral theses in teaching Social Sciences (Catalonia), and the area of realization of this dissertation (Andalusia).
- For the theses carried out in Andalusia, the most studied educational stages are Primary Education and Secondary Education. For those theses carried out in Catalonia, the most studied educational stages are Secondary Education and Higher Education. In both cases it highlights that Early Childhood Education is the least studied.
- Regarding to research by thematic categories, in Andalusia, those related to teaching Geography, Civic Education, Environmental Education and Mathematics Education. In Catalonia, we find the research topics very balanced, highlighting the categories of teaching Social Sciences, teaching History, teaching Art History, teaching Geography, teaching Heritage and Civic Education.
- We conclude that both the general production and the most studied categories coincide in Catalan research.
- The most productive five-year periods in Catalonia were the fourth quinquennium (1991-1995), the fifth quinquennium (1996-2000), the sixth quinquennium (1996-2000), and the seventh quinquennium (2006-2010). For Andalusia, the highest productivity took place in the third five-year period (1986-1990) and in the sixth five-year period (2001-2005).

5. Key informants interviews general conclusions

- The interviews helped to define the inclusion and search criteria used in the research, as well as the definition of teaching Social Sciences in Spain.

- The category that was mentioned more frequently during the interviews was Current situation of the area of teaching Social Sciences, and within it, the subcategory Evolution of the area of teaching Social Sciences.
- In general, the five experts interviewed highlight the work carried out in the few years (approximately 30) that the discipline has been working as an entity.
- They also highlight the need to carry out rigorous and quality research that will help to improve the practice and understanding of the day-to-day of teaching Social Sciences in classrooms.
- There is a change in the generation of researchers and university teachers of teaching Social Sciences, being the newest actors already formed under this definition and classification of the discipline in our country.

5.1 Decalogue of emerging considerations on the problematic in the field of Didactics of the Social Sciences in Spain

From the analysis of the interviews carried out to the experts in teaching Social Sciences in Spain ten key points are extracted:

1. The antagonism between General Didactics and teaching Social Sciences: that is, Generalists versus Specialists.
2. The weight of the past has conditioned the present and the becoming of teaching Social Sciences in Spain.
3. The vision of a complex future of teaching Social Sciences.
4. Necessity of more consistent work in the epistemology of teaching Social Sciences.
5. Convenience of further research in teaching Social Science.
6. Towards a greater implication of the research in teaching Social Sciences in the teaching practice.
7. The need for greater integration and application of Information and Communication Technologies in teaching Social Sciences.
8. The improvement of teacher training in teaching Social Sciences.
9. The importance of teaching Social Sciences in the curriculum.
10. Recent incorporation of university teachers and researchers trained under the current conception of teaching Social Sciences.

6. Google Scholar citation analysis of the theses conclusions

The search in Google Scholar considering the theses titles indicates to us that:

- 42.8% of the theses recovered obtained at least one cite.
- The figure with the citations found for each thesis has a tendency of an inverse quadratic function ($R = 0.98$).
- There is a smaller number of theses with more citations, and a greater number of theses little cited. Specifically, there are only 9 theses that have more than 20 cites.
- The most cited thesis is the one by D. Manel Fandos Garrido, directed by D. Angel Pio González de Soto, entitled *Formación basada en las tecnologías de la información y comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*, and defended in 2003 at the University Rovira i Virgili, with 70 cites. It is also relevant the thesis of D. José María Cuenca López *El patrimonio en Didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la Enseñanza Obligatoria*, defended at the University of Huelva in 2002 and directed by D. Jesús Estepa Giménez and Ms. Consuelo Domínguez Domínguez.

7. Research objectives

- The general objective of carrying out a scientometric analysis of the production of Spanish doctoral theses in teaching Social Sciences, indexed in the TESEO database and defended in the period between 1976 and 2014, has been reached in the search for general scientometric patterns.
- Likewise, the specific objectives have been achieved:
 - Conduct a retrospective diachronic analysis of the mentioned production.
 - Verification of the adjustment of the dissertations series to the Price law.
 - Prospective analysis of forecasting calculations using deterministic models and ARIMA.
 - Analyze the scientometric indicators from doctoral theses, such as productivity, by authors, supervisors, institutions, departments and gender.
 - Contrast the opinions of experts in the area of teaching Social Sciences around the specific problem of this area of knowledge and infer conclusions about it.
 - Apply qualitative and quantitative methodologies to infer patterns on scientometric indicators from doctoral theses in teaching Social Sciences.

- Perform an analysis of the inferred descriptors of thesis titles / abstracts, using SOM (Self Organizing Maps).
- Conduct a social networks analysis of the evaluation committees of doctoral theses in teaching Social Sciences (1976-2014) in Spain.
- Analyze given and inferred descriptors in doctoral theses based on a content analysis.
- Citation analysis using Google Scholar has been included.

8. Verification of hypotheses

- The contrast of the hypotheses of the study reflects that the growth pattern of the Spanish doctoral theses in teaching Social Sciences for the period 1976-2014 adjust to scientometric standards such as Price's law (1963), Lotka's Law (1926) and Bradford's law (1948).
- Findings are shown in Table 18, indicating that the adjustment to Lotka's law and to Bradford's law are verified.

9. Coherence of this research by responsible metrics as it is the Leiden Manifesto.

We consider that throughout this study and in each of its stages, a coherent line has been followed regarding the sense of the developed evaluative research, as well as in the application and use of metrics. Specifically, following the points of the Leiden Manifesto:

- The quantitative evaluation developed is accompanied by a qualitative assessment based on interviews with five of the most qualified experts in the area in Spain.
- It has been permanently considered the main objective of the dissertations, as objective of the evaluation.
- Supports the idea that relevant local research, published in the national or regional language should be protected, valued and considered as a source of scientometric assessments.
- The process of data collection and analysis has been carried out in a transparent manner and has been explained in detail for possible replication, and, the author has been in contact with the evaluated community, answering some queries regarding the publication associated with the thesis.
- It has been avoided the unnecessary application of techniques that could lead to improper concreteness or false precision.

10. Open questions and recommendations

As in any doctoral thesis, there remain some open fields of inquiry. In the present case, this research will continue with more scientometric studies related to teaching Social Sciences, at national and international level, as well as more scientometric studies that use the doctoral thesis as a document, so it can continue contributing to the improvement of the application of bibliometric techniques in the evaluation of research activity in Social Sciences, and more specifically in the field of Educational Sciences. Likewise, the data obtained during the completion of this doctoral thesis, as well as the future data that can be collected, will be used in the search of new methods of analysis and research that help to improve the understanding of the educational field, using new techniques related to computational intelligence and the management of large databases using data mining. A more complete and detailed social network analysis is also planned.

Regarding the recommendations, it is important to highlight the importance of the standardization of the names of authors, supervisors and departments, and indexation in TESEO since it is the Spanish national database, it is mandatory to send the thesis data, and it is used in numerous scientometric studies.

Both the analysis of interviews with key informants and the one carried out through the self-organizing maps show the importance of promoting research in the stage of Early Childhood Education. It is fundamental to promote basic research in teaching Social Sciences in Spain, addressing mixed methodologies.

CAPÍTULO 1

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

INVESTIGADORA

1. Definición de evaluación de la investigación: Bibliometría versus Cienciometría

Glänzel (2014) explica que tanto la Bibliometría como la Cienciometría son subdisciplinas de las Ciencias de la Información. Ambos términos son usados casi sinónimamente por Nalimov y Mulchenko (1969), definiéndolos como “la aplicación de métodos cuantitativos al análisis de la ciencia, vista como un proceso de información”, y por Pritchard (1969) “la aplicación de métodos matemáticos y estadísticos a los libros y otros medios de comunicación”. El mismo autor continúa exponiendo que de acuerdo a esas interpretaciones, la especialidad de la Cienciometría está restringida a medir la comunicación científica, mientras que la Bibliometría está diseñada para tratar procesos de información más generales, habiéndose difuminado y cruzado sus fronteras en los últimos 30 años, de modo que hoy en día los dos términos son usados casi como sinónimos. El término Infometría se emplea en cambio para un subcampo de las Ciencias de la Información que trata el análisis de los procesos de comunicación en la ciencia, ampliando el término Bibliometría, pues la Infometría trata también elementos digitales como los flujos entre bibliotecas electrónicas. Los beneficios o utilidad de la Bibliometría según Glänzel pueden verse en la Figura 1.

¿Cuáles son los beneficios de la Bibliometría?

La Bibliometría puede proveer información útil en tres áreas principalmente:

- Información Científica
 - Tópicos calientes en mi disciplina
 - Cómo tener acceso rápido a la información
 - Cuáles son las redes en mi campo
- Estudios sobre la estructura y la dinámica de la ciencia
 - Mapear y visualizar la estructura de la ciencia
 - Emergencia de nuevas corrientes, campos de investigación y tópicos calientes
- Evaluación de la investigación y financiación
 - Desarrollo de métodos para medir la productividad y actuación
 - Componentes bibliométricos en fórmulas de financiación
 - Estudios comparados para la evaluación de la investigación

Figura 1. Beneficios de la Bibliometría. Adaptado de Glanzel (2016).

Callon, Courtial y Penan (1995) defienden que el término cuantimetría se emplea para la designación de un conjunto de trabajos iniciados en torno a 1975, y que están todos consagrados al análisis cuantitativo de la actividad de investigación científica y técnica, debiendo, por consiguiente, estudiar tanto los recursos como los resultados y las formas de organización en la producción de los conocimientos y técnicas. Continúan situando el origen de la disciplina:

El origen de esta disciplina, hoy en día en pleno desarrollo, está asociado a la aparición en 1979 de una revista titulada *Scientometrics*. Es el resultado de la lenta convergencia entre dos movimientos que se desarrollaron en un momento a ambos lados del telón de acero, primero de forma independiente y después mediante

interacción de uno y otro: la “ciencia de la ciencia” en los Estados Unidos, y la *naukovodemia* en los países del Este (p. 9).

2. Recorrido histórico por la evaluación de la investigación

Como señala Fernández-Cano (1995), debido a la necesidad de establecer y preservar la propiedad intelectual, junto con la aparición de las primeras revistas científicas a mediados del S. XVII, en 1665, *Mémoires Présentés par Divers Savants a l'Académie Royale des Sciences* de París y *Philosophical Transactions of the Royal Society of Medicine* de Edimburgo, aparecen también técnicas de evaluación y aprobación de los manuscritos, pues se pasó de la simple impresión de los trabajos científicos a la publicación de los mismos, y se hizo necesaria la práctica de legitimación de los manuscritos a través de revisores institucionalmente asignados y competentes (Curiel-Marín, 2013). La *Royal Society* (Zuckerman y Merton, 1971, citado en Sanz Menéndez, 2004) instauró el sistema de revisión por pares de expertos en 1665, de modo que la presentación de trabajos para su publicación en *Philosophical Transactions* debía realizarse con un informe favorable de un miembro de la Sociedad.

El análisis estadístico de la literatura científica comienza al menos 50 años antes de que el término “Bibliometría” fuera acuñado. En 1926, Alfred J. Lotka publicó su estudio pionero sobre la frecuencia de la distribución de la productividad científica, que sigue teniendo vigencia hoy en día. Ocho años después, Bradford (1934) publicó su estudio sobre la frecuencia de la distribución de los artículos en las revistas (Glänzel, 2014). Este autor (Glänzel, 2014) justifica la relativa poca atención que se prestó a estos resultados debido a estas tres causas:

1. Estos artículos aparecieron cuando los métodos tradicionales de recuperación de información eran suficientes,
2. Se aplican a diferentes fenómenos y la interrelación entre esas leyes no fue

suficientemente reconocida;

3. Y los sistemas de financiación de la investigación científica todavía no sentían la necesidad del uso de los métodos cuantitativos o estadísticos sofisticados.

Todo cambió con la revolucionaria publicación *Little Science-Big Science* (*Hacia una Ciencia de la Ciencia* en su traducción al español, Figura 2) en 1963 por Derek de Solla Price, en donde se analiza el reciente sistema de la comunicación científica y se presenta la primera aproximación sistemática a la estructura de la ciencia moderna aplicada a la ciencia en general, y al mismo tiempo funda las técnicas modernas de evaluación de la investigación.



Figura 2. Portada de la obra de Price “Hacia una ciencia de la Ciencia” publicado por la editorial Ariel en 1973

Durante todo el siglo XX se produjo un gran auge de la evaluación de la actividad científica mediante la aparición de la llamada “Ciencia de la Ciencia” y la generalización del uso de indicadores pues según Arencibia y Moya (2008):

Desde la segunda mitad del pasado siglo XX, los estudios bibliométricos y de evaluación de la actividad científica son parte indisoluble de las publicaciones sobre ciencia y tecnología elaboradas periódicamente en los países desarrollados. Entre estas publicaciones se destacan los *Science & Engineering Indicators*, elaborados por primera vez en 1972 por el *National Science Board* de Estados Unidos, los *Science & Technologie Indicateurs* del *Observatoire des Sciences et des Techniques* de Francia, publicados cada dos años desde 1994, y los *European Reports on S&T Indicators*, editados por la Comisión Europea, en su tercera versión en el 2003 (p. 3).

En su artículo de 2016, Leydesdorf, Wouters y Bornmann mencionan que a través de la obra de Elkana *Toward a Metric of Science: The Advent of Science Indicators* (Elkana, Lederberg, Merton, Thckray y Zuckerman, 1978), el novedoso campo de los indicadores científicos y la cienciometría fue recibido por autores provenientes de la Historia y Filosofía de la Ciencia, Sociología de la Ciencia (entre ellos Robert K. Merton), y otros campos. La conferencia en la que se basa la publicación fue organizada en respuesta a la primera aparición del *Science Indicators del US National Science Board* en 1972, mencionado anteriormente, que deben su aparición al lanzamiento del *Science Citation Index* en 1964 (Price 1965, Garfield 1979).

La evaluación de la actividad resultante de los procesos de investigación ha evolucionado como parte de la transferencia del conocimiento y la publicación en revistas científicas. Además, como señala Rip (1994, citado en Sanz Menéndez 2004), con el desarrollo y extensión de los sistemas de financiación pública de la investigación y la

creación de instituciones y agencias especializadas en el fomento de la I+D, se produjo la generalización de la evaluación de las propuestas de financiación. El método empleado (*peer review*) se convirtió en práctica ordinaria para la atribución de fondos para la investigación, basándose en la determinación del mérito de las propuestas, siendo la propia comunidad científica la que daba sus opiniones y asesoraba las decisiones sobre la asignación de fondos, asegurando la legitimidad necesaria para el funcionamiento del sistema I+D. Sanz Menéndez (2004) y Arencibia y Moya (2008) señalan que de este modo, el *peer review* ha tenido como funciones, no sólo la de ejercer el control sobre la calidad de los resultados de investigación que se ponen a disposición del resto de la comunidad, sino también la de influenciar la dirección del desarrollo del conocimiento en las disciplinas científicas.

La actual investigación en Bibliometría se dirige a estos tres grupos que determinan los tópicos y las sub-áreas de la “Bibliometría contemporánea” (Glänzel, 2014):

- Bibliometría para bibliómetras (Metodología).
- Bibliometría para disciplinas científicas (Ciencias de la Información).
- Bibliometría para política científica y gestión (Política Científica).

En los últimos años, y en el contexto universitario español, se ha producido un aumento del crecimiento y asimilación del uso de indicadores bibliométricos y cuantitativos como indicadores para la evaluación de la investigación. Torres-Salinas y Jiménez-Contreras (2012), lo sitúan como consecuencia de al menos estos tres factores:

1. La intensificación de los procesos de evaluación del profesorado y el personal de investigación. Desde 1989, cuando la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI) hiciera descansar sus criterios para la obtención de sexenios en indicios de calidad bibliométricos, gran parte de los sistemas de evaluación posteriores como los de la ANECA en su programa ACADEMIA han

seguido este mismo modelo.

2. La puesta en marcha por parte del extinto Ministerio de Ciencia e Innovación de diferentes programas como los Campus de Excelencia Internacional o las convocatorias Severo Ochoa, que han establecido una nueva forma de financiación competitiva donde gran parte del éxito reside en la presentación y seguimiento de indicadores muy relacionados con el rendimiento científico.
3. La existencia de múltiples sistemas y plataformas para la evaluación de la investigación.

Los procesos evaluativos tienen (y deben tener) en cuenta el contexto en el que se realiza la evaluación, pues según Sanz Menéndez (2004):

A pesar de que la producción de conocimiento es una actividad internacional, las prácticas de evaluación de la investigación están integradas en el funcionamiento de los sistemas I+D, por lo que existe una significativa variedad de arreglos institucionales y organizativos en los que se desarrollan estas actividades en los diversos países, así como los objetivos que se evalúan, de los criterios que se utilizan y de las consecuencias que tienen (p. 3).

Costas-Comesaña (2008) comenta que, en términos generales, las características principales que una buena evaluación de la actividad investigadora debe reunir pueden resumirse en:

1. Objetividad. Los datos, análisis y juicios derivados de la evaluación deben realizarse desde la mayor neutralidad posible, evitando la influencia de sesgos ideológicos, personales, o de cualquier otra índole.
2. Independencia: Los análisis y evaluaciones deben realizarse con total autonomía, sin que estos sean manipulables por los propios evaluados. En esta línea, también se puede mencionar que los indicadores no deben modificar las

conductas de los investigadores, a no ser que este cambio de conducta implique una mejora del desempeño científico.

3. Transparencia: Deben ser transparentes y, en la medida de lo posible, reproducibles.

Glänzel (2014) establece que los cinco requerimientos básicos para los métodos bibliométricos que reflejan los criterios básicos de cualquier ciencia:

1. Validez: Medir lo que se pretende medir.
2. Relevancia: Los resultados deben ser significativos en el contexto para el que se han producido.
3. Confiabilidad: Evaluabilidad de la corrección de las medidas y errores.
4. Reproducibilidad: Bajo las mismas condiciones, los resultados deben ser reproducibles.
5. Robustez: Los resultados no deben ser sensibles a las fluctuaciones marginales o correcciones menores en las fuentes de datos subyacentes.

3. Clasificaciones en Evaluación de la Investigación

Cualquier evaluación debe seguir este esquema de análisis (Salmerón, 1997):

1. Definir metas. ¿Para qué hacemos esta evaluación?
2. Establecer nítidamente objetivos y criterios de evaluación
3. Especificar los aspectos a evaluar y los indicadores que observaremos en cada uno de esos aspectos
4. Decidir que haremos a partir de las posibles consecuencias-resultados de la evaluación (p.72).

Tradicionalmente se clasifican los análisis cuenciométricos en dos categorías, según conduzcan a indicadores de actividad o a indicadores de relación. Los indicadores de actividad proporcionan datos acerca del volumen y del impacto de las actividades de

investigación, mientras que los segundos rastrean los lazos y las relaciones entre investigadores y campos, de forma que describen los contenidos y su evolución (Callon et al., 1995).

La evaluación de la investigación puede clasificarse atendiendo a dos criterios principales: según a quién se va a evaluar o según el momento en que se realiza la evaluación. Según el primer criterio, la evaluación puede hacerse en tres apartados diferentes Fernández-Bautista (2012):

- Un primer apartado lo conformarían los autores de la investigación, equipos o laboratorios.
- El segundo apartado lo formarían los operadores de la investigación o *research operators*, que se corresponden con dos grandes grupos: los programas y las organizaciones.
- Un tercer apartado lo formarían los sistemas de investigación, a nivel local o nacional, o referidos a una disciplina científica o un área tecnológica.

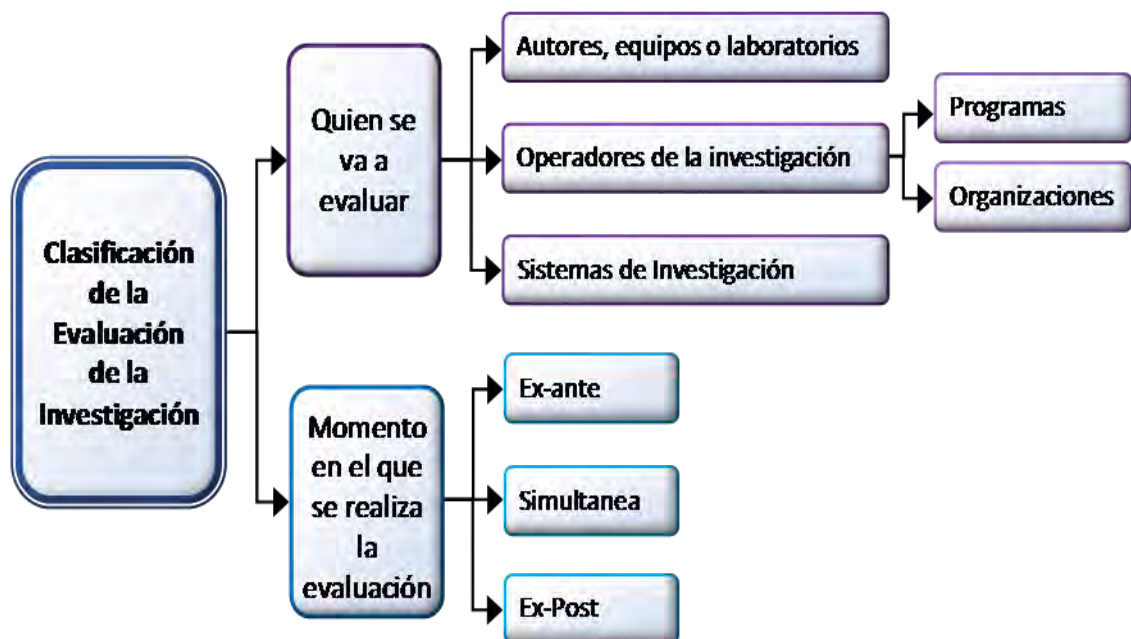


Figura 3. Clasificación de la evaluación de la investigación. Elaboración propia a partir de Bellavista et al. (1997)

Considerando el segundo criterio, el momento en que se realiza la evaluación, esta puede ser: ex-ante, simultánea y ex-post. Según estos autores (Bellavista, Guardiola, Méndez y Bordons, 1997):

La evaluación ex-ante permite acercarse al potencial económico, social, científico y tecnológico de áreas, programas, proyectos e instituciones. Un sistema habitual es la evaluación periódica de los diferentes elementos a financiar en un sistema, que suele disponer de una rutina anual, y un protocolo que suele ser dependiente del sistema presupuestario. Una evaluación ex-ante requiere un análisis de los resultados anteriores producidos por el grupo que presenta algún elemento para ser evaluado o financiado. El análisis del currículum de todos los individuos implicados, se considera fundamental para el éxito de lo que se evalúa: idiomas, prácticas de gestión, skills indirectos, redes, disponibilidad de telecomunicaciones, cultura organizativa, e incluso la compenetración del grupo (p.9).

4. Evaluación de programas de investigación en Ciencias de la Educación

El origen de la evaluación de la investigación en educación debe situarse, probablemente, en la aparición del modelo de evaluación basado en objetivos de R.W. Tyler, creador del término “evaluación educacional”. Escudero (2003) nos ilustra al respecto:

Pero quien es tradicionalmente considerado como el padre de la evaluación educativa es Tyler (*Joint Committee*, 1981), por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica. Entre 1932 y 1940, en su famoso *Eight-Year Study of Secondary Education* para la *Progressive Education Association*, publicado dos años después (Smith y Tyler, 1942), plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. La obra de síntesis la publica unos

años después (Tyler, 1950), exponiendo de manera clara su idea de «curriculum», e integrando en él su *método sistemático* de evaluación educativa, como *el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos*. (p. 14).

Tratando de relacionar la evaluación educativa con la evaluación de la investigación aparece el concepto de programa; bien podría hablarse entonces de evaluación de programas de investigación, aunque este ámbito está muy poco considerado en la literatura. Aquí trataremos de hacer un esfuerzo de conjunción. En nuestro contexto actual, el uso indiscriminado e inadecuado de los indicadores e índices bibliométricos para la evaluación y acreditación de los distintos investigadores/docentes, como única fuente de información sobre la calidad de su trabajo o del impacto del mismo, es una práctica preocupante que no debe fomentarse, ya que no refleja la realidad ni de la investigación, ni de la docencia universitaria. Esta afirmación debe ser aún más contundente en un área como es las Ciencias de la Educación. La buena investigación no siempre es investigación básica que tiene una aplicación generalista y cuyos resultados pueden publicarse en revistas internacionales de prestigio; el impacto social, real, de la investigación educativa, que debe fomentar la mejora de las aulas, la mejora de la formación del profesorado, la mejora de la sociedad, es en muchas ocasiones una investigación centrada en el contexto local, cuyas vías lógicas de difusión son Congresos, Seminarios o reuniones de docentes y expertos educativos, en la lengua local, que no son generalizables, y por lo tanto, no siempre tiene sentido ni cabida su publicación en estos medios de “reconocido prestigio”, cuyas bases de datos, aunque se encuentran en permanente revisión y mejora, y son conscientes de la imperfección del sistema, aún no llegan a cubrir de modo adecuado la idiosincrasia de cada área y de cada contexto. Se debe proceder con precaución e ir más allá del anhelo de aparecer en rankings o informes

internacionales. La debida tendencia hacia la excelencia y la mejora del trabajo y de su difusión, no obstante, debe mantenerse siempre en el punto de mira de los investigadores, así como la colaboración, internacionalización y actualización de su formación y de sus indagaciones.

Van Leeuwen (2013) muestra la cobertura de la Web of Science en 2010 por disciplinas. Mientras que la cobertura para Biomedicina es ligeramente superior al 90%, para Psicología cercana al 70%, para las Ciencias de la Educación en torno al 45%, y para investigaciones sobre Literatura se sitúa en torno al 10%. En este estudio vemos que, si bien hay una diferencia en la cobertura por disciplinas, dentro de las Ciencias Sociales y Humanidades, las Ciencias de la Educación son las que tienen un mayor porcentaje de cobertura en esta famosa base de datos, sin tener en cuenta la Psicología que, por su tradición, se asemeja más a las Ciencias de la Salud en sus patrones de comunicación científica. En este mismo documento se menciona como conclusión que en beneficio de las Ciencias Sociales y Humanidades se puede hacer mucho más para crear una base empírica más amplia sobre la que poder basar las evaluaciones de la investigación. Uno de los métodos más interesantes en este camino por la mejora de las evaluaciones en las Ciencias Sociales y Humanidades es, como es el caso de esta tesis, los estudios evaluativos que emplean la producción de tesis doctorales como objeto de estudio. Si bien no es una metodología especialmente novedosa en su objeto (tesis doctorales) los últimos avances en el tratamiento de datos, aplicables a la metodología de análisis en evaluación de programas de investigación en educación, demuestran posibilidades y resultados muy prometedores, como es el caso del análisis de grandes cantidades de información mediante el empleo de Ciencia de Datos o Minería de Datos. En el capítulo 3 de este Marco Teórico se amplía el uso de la tesis doctoral como base de investigaciones evaluativas.

5. Métricas responsables: La Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación y el Leiden Manifiesto sobre Indicadores de Investigación

En los últimos años, la comunidad científica ha tomado conciencia de la importancia de la interpretación de los indicadores e índices que se emplean en la evaluación de la investigación. Desde organismos de prestigio internacional en cienciometría y evaluación de la investigación, y desde sociedades científicas muy relevantes, se han llevado a cabo propuestas públicas de sensibilización por el uso responsable de las métricas en las evaluaciones. Como podemos leer en la introducción de la web de la *Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación* (DORA) (<http://www.ascb.org/dora/>):

Existe una necesidad urgente de mejorar las formas en las que los resultados de la investigación científica son evaluados por agencias de financiación, instituciones académicas y otras partes. Para abordar este tema, un grupo de redactores y editores de revistas académicas se reunió durante la Reunión Anual de la Sociedad Americana de Biología Celular (ASCB) en San Francisco, CA, el 16 de diciembre de 2012. El grupo desarrolló un conjunto de recomendaciones, referidas como la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación. Invitamos a las partes interesadas de todas las disciplinas científicas a que indiquen su apoyo añadiendo sus nombres a esta Declaración.¹

¹Traducción propia del original: There is a pressing need to improve the ways in which the output of scientific research is evaluated by funding agencies, academic institutions, and other parties. To address this issue, a group of editors and publishers of scholarly journals met during the Annual Meeting of The American Society for Cell Biology (ASCB) in San Francisco, CA, on December 16, 2012. The group developed a set of recommendations, referred to as the San Francisco Declaration on Research Assessment. We invite interested parties across all scientific disciplines to indicate their support by adding their names to this Declaration

En la Figura 4 se muestra el póster-resumen oficial obtenido de la página web de DORA.

The San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA), initiated at the 2012 Annual Meeting of the American Society for Cell Biology by a group of editors and publishers of scholarly journals, recognizes the need to improve the ways in which the outputs of scientific research are evaluated.

What does DORA say?

DORA makes one general and 17 specific recommendations.

General recommendation:
Do not use journal-based metrics, such as Journal Impact Factors (JIFs), as surrogate measures of the quality of individual research articles, to assess an individual scientist's contributions, or in hiring, promotion, or funding decisions.

- For Organizations That Supply Metrics**
 - Be transparent
 - Provide access to data
 - Discourage data manipulation
 - Provide different metrics for primary literature and reviews
- For Publishers**
 - Cease to promote journals by Impact Factor; provide an array of metrics
 - Focus on article-level metrics
 - Identify different author contributions
 - Open the bibliographic citation data
 - Encourage primary literature citations
- For Research Institutions**
 - When hiring and promoting, state that scientific content of a paper, not the JIF of the journal where it was published, is what matters
 - Consider value from all outputs and outcomes generated by research
- For Funding Agencies**
 - State that scientific content of a paper, not the JIF of the journal where it was published, is what matters
 - Consider value from all outputs and outcomes generated by research
- For Researchers**
 - Focus on content
 - Cite primary literature
 - Use a range of metrics to show the impact of your work
 - Change the culture!

**San Francisco
DORA
Declaration on Research Assessment**



See the full text of DORA at www.ascb.org/SFdeclaration.html. Sign the Declaration!

Figura 4. Póster resumen de la Declaración de San Francisco sobre evaluación de la investigación (DORA).

Otra medida llevada a cabo en relación con el uso inapropiado de los indicadores e índices en evaluación de la investigación es el *Leiden Manifesto*, iniciativa surgida en la decimonovena *International Conference on Science and Technology Indicators*, celebrada en 2014 en Leiden (Holanda), y que la revista *Nature* publicó el 23 de abril de 2015. En él, los profesores Hicks, Wouters, Waltman, de Rijcke y Rafols, altamente conocidos, reconocidos y comprometidos en el campo de la Evaluación de la Investigación, proponen un decálogo de principios a través de los cuales llaman a la medida en relación a la aplicación indiscriminada de indicadores y métricas en la evaluación de la investigación, pues su uso inadecuado en ocasiones daña el sistema ciencia (www.leidenmanifesto.org). El *Leiden Manifesto* ha sido traducido a diversas lenguas, entre ellas el español, el chino y el persa. Los diez principios del *Leiden Manifesto* (traducción por Rafols y Molas Gallart, 2015):

1. La evaluación cuantitativa tiene que apoyar la valoración cualitativa por expertos.

Los indicadores pueden corregir la tendencia a perspectivas sesgadas que se dan en la revisión por pares y facilitar la deliberación. En este sentido, los indicadores pueden fortalecer la evaluación por pares, puesto que tomar decisiones sobre colegas es difícil sin varias fuentes de información. Sin embargo, los evaluadores no deben ceder a la tentación de supeditar las decisiones a los números. Los indicadores no pueden sustituir a los razonamientos informados. Los evaluadores tienen plena responsabilidad sobre sus evaluaciones.

2. El desempeño debe ser medido de acuerdo con las misiones de investigación de la institución, grupo o investigador.

Los objetivos de un programa de investigación tienen que ser especificados al principio, y los indicadores usados para medir el desempeño tienen que estar

claramente relacionados con estos objetivos. La elección y usos de los indicadores tienen que tener en cuenta los contextos socioeconómicos y culturales. Los científicos tienen diversas misiones de investigación. La investigación para avanzar las fronteras del conocimiento académico es diferente de la investigación focalizada en proveer soluciones a problemas sociales. La evaluación puede estar basada en méritos relevantes para la industria, el desarrollo de políticas, o para los ciudadanos en general, en vez de méritos basados en nociones académicas de excelencia. No hay un modelo de evaluación que se pueda aplicar en todos los contextos.

3. La excelencia en investigación de relevancia local debe ser protegida.

En muchas partes del mundo, excelencia en investigación se asocia únicamente con publicaciones en inglés. La ley española, por ejemplo, explicita el deseo y la conveniencia que los académicos españoles publiquen en revistas de alto impacto. El factor de impacto se calcula para revistas indexadas por Web of Science, que es una base de datos basada en los Estados Unidos y que contiene una gran mayoría de revistas en inglés. Estos sesgos son especialmente problemáticos en las ciencias sociales y las humanidades, áreas en las que la investigación está más orientada a temas regionales y nacionales. Muchos otros campos científicos tienen una dimensión nacional o regional, por ejemplo, epidemiología del VIH en el África subsahariana. Este pluralismo y la relevancia social tienden a ser suprimidos cuando se crean artículos de interés a los guardianes del alto impacto: las revistas en inglés. Los sociólogos españoles muy citados en Web of Science han trabajado en modelos abstractos o estudiado datos de los Estados Unidos. En ese proceso se pierde la especificidad de los sociólogos con alto impacto en las revistas en castellano: temas como la ley laboral local,

atención médica para ancianos o empleo de inmigrantes. Indicadores basados en literatura de alta calidad no inglesa servirían para identificar y recompensar la excelencia en investigación localmente relevante.

4. Los procesos de recopilación y análisis de datos deben ser abiertos, transparentes y simples.

La construcción de las bases de datos necesarias para evaluar debe seguir procesos establecidos antes de que la investigación sea completada. Ésta ha sido la práctica común entre los grupos académicos y comerciales que han desarrollado metodologías de evaluación durante varias décadas. Estos grupos publicaron los protocolos de referencia en la literatura revisada por pares. Esta transparencia permite el escrutinio y control de los métodos. Por ejemplo, en 2010, un debate público sobre las propiedades técnicas de un importante indicador utilizado por uno de nuestros grupos (el Centro de Estudios de Ciencia y Tecnología (CWTS) de la Universidad de Leiden, en los Países Bajos), se saldó con una revisión en el cálculo de este indicador. Las nuevas empresas comerciales en el campo deben responder a los mismos estándares. Nadie tiene que aceptar evaluaciones automáticas salidas de caja negra o procesos impenetrables. La simplicidad es una virtud en un indicador porque favorece la transparencia. Pero indicadores simplistas pueden distorsionar la evaluación (véase el principio 7). Los evaluadores deben esforzarse en encontrar un equilibrio: indicadores simples que sea respetuosos con la complejidad de los procesos de investigación descritos.

5. Los datos y análisis deben estar abiertos a verificación por los evaluados.

Con el fin de asegurar la calidad de los datos, los investigadores incluidos en estudios bibliométricos tienen que poder comprobar que sus contribuciones han sido correctamente identificadas. Los responsables y gestores de los procesos de

evaluación deben garantizar la exactitud de los datos usados mediante métodos de auto-verificación o auditoría por terceras partes. Las universidades podrían implementar este principio en sus sistemas de información. Este debería ser un principio rector en la selección de proveedores de estos sistemas. La compilación y proceso de datos de alta calidad, precisos y rigurosos, lleva tiempo y cuesta dinero. Los responsables deben asignar presupuestos a la altura de estas necesidades de calidad.

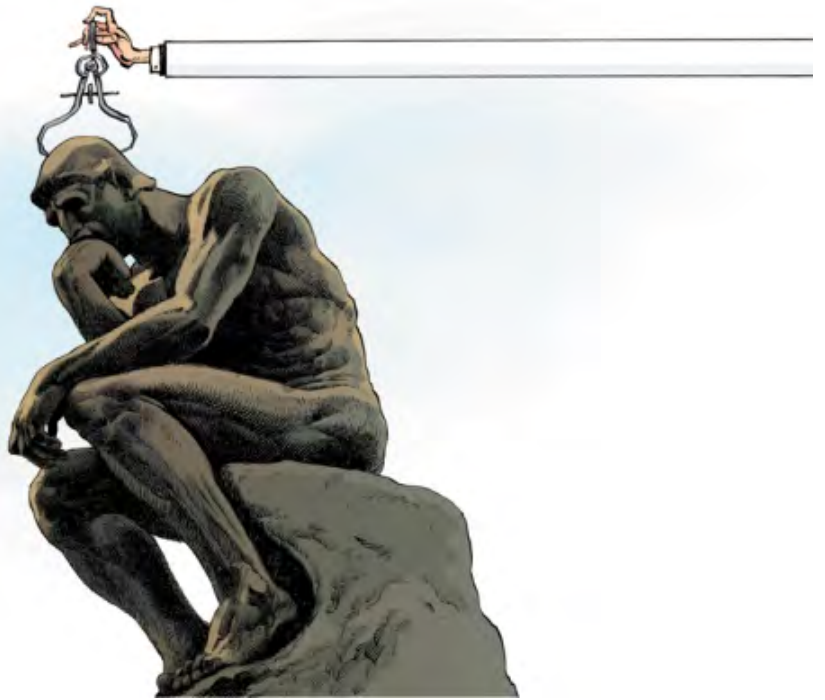


Figura 5. Imagen ilustrativa del *Leiden Manifesto*, por David Parkins. Obtenida de la web de *Nature*.

6. Las diferencias en las prácticas de publicación y citación entre campos científicos deben tenerse en cuenta.

La mejor práctica en evaluación es proponer una batería de indicadores y dejar que los distintos campos científicos escojan los indicadores que mejor les representan. Hace unos años, un grupo de historiadores recibió una puntuación

relativamente baja en una evaluación nacional de pares porque escribían libros en vez de artículos en revistas indexadas por Web of Science. Estos historiadores tuvieron la mala suerte de formar parte del departamento de psicología. La evaluación de historiadores y científicos sociales requiere la inclusión de libros y literatura en la lengua local; la evaluación de investigadores en informática necesita considerar las contribuciones a conferencias. La frecuencia de citación varía según los campos: las revistas más citadas en rankings de matemáticas tienen un factor de impacto alrededor de 3; las revistas más citadas en rankings de biología celular tienen factores de impacto de alrededor de 30. Por lo tanto, se necesitan indicadores normalizados por campo, y el método más robusto de normalización está basado en percentiles: cada publicación es ponderada según el percentil al que pertenece en la distribución de citaciones de su campo (por ejemplo, el percentil 1%, 10%, 20% más alto). Una única publicación altamente citada mejora un poco la posición de una universidad en un ranking basado en percentiles, pero puede propulsar la universidad de un lugar medio a las primeras posiciones en un ranking basado en promedios de citas.

7. La evaluación individual de investigadores debe basarse en la valoración cualitativa de su portafolio de investigación.

El *índice-h* aumenta con la edad del investigador, aunque éste ya no publique. El *índice-h* varía por campos: los científicos en las ciencias de la vida pueden llegar a 200; los físicos a 100 y los científicos sociales a 20 o 30. Es un índice que depende de la base de datos: hay informáticos que tienen un *índice-h* de 10 en Web of Science, pero de 20 o 30 en Google Académico. Leer y valorar el trabajo de un investigador es mucho más apropiado que confiar en un único número. Incluso cuando se comparan un gran número de científicos, es mejor adoptar un

enfoque que considere información diversa sobre cada individuo, incluyendo sus conocimientos, experiencia, actividades e influencia.

8. Debe evitarse la concreción impropia y la falsa precisión.

Los indicadores de ciencia y tecnología tienden a la ambigüedad conceptual y a la incertidumbre, y se fundamentan en hipótesis que no están universalmente aceptadas. Por esta razón, las buenas prácticas usan múltiples indicadores con el fin de construir un retrato robusto y plural. En la medida que sea posible cuantificarla, la información sobre incertidumbre y error debería acompañar los valores de los indicadores publicados, por ejemplo, usando barras de error. Si esto no fuera posible, los productores de indicadores deberían al menos evitar ofrecer un falso nivel de precisión. Por ejemplo, el factor de impacto de revistas se publica con tres decimales para evitar empates. Sin embargo, dada la ambigüedad conceptual y la variabilidad aleatoria de las citas, no tiene sentido distinguir entre revistas por pequeñas diferencias en el factor de impacto. Se debe evitar la falsa precisión: sólo un decimal está justificado.

9. Deben reconocerse los efectos sistémicos de la evaluación y los indicadores.

Los indicadores cambian el sistema científico a través de los incentivos que establecen². Estos efectos deberían ser anticipados. Esto significa que una batería de indicadores es siempre preferible puesto que un solo indicador es susceptible de generar comportamientos estratégicos y sustitución de objetivos (según la cual la medida se convierte en un fin en sí misma). Por ejemplo, en los 1990s, Australia financió investigación en universidades de acuerdo con una fórmula basada sobretodo en el número de publicaciones de un instituto. Las universidades

²En evaluación educativa se dice que toda evaluación debe tener consecuencias.

podían calcular el "valor" de una publicación en una revista arbitrada; en el año 2000, el valor se estimó en Aus\$800 (US\$480) destinados a recursos de investigación. Como era de esperar, el número de artículos publicados por autores australianos subió, pero en revistas menos citadas, lo que sugiere que la calidad de los artículos disminuyó.

10. Los indicadores deben ser examinados y actualizados periódicamente.

Las funciones de la investigación y los objetivos de la evaluación cambian o se desplazan, y el sistema de investigación co-evolucionan con ellos. Medidas que fueron útiles en su día pasan a ser inadecuadas y nuevos indicadores aparecen. Por lo tanto, los sistemas de indicadores tienen que ser revisados y tal vez modificados. Al darse cuenta de los efectos de su fórmula simplista de evaluación, en 2010 Australia adoptó la *iniciativa Excellence in Research for Australia*, que es más compleja y pone énfasis en la calidad.

A parte de la congruencia que se destila del *Leiden Manifesto*, donde los propios cuantificadores y expertos visibilizan su preocupación y opinión sobre el mal uso de los indicadores, en la actualidad hay un fuerte debate sobre el uso del indicador Factor de Impacto de las Revistas como medida para la evaluación de científicos individuales (Rushforth y de Rijcke, 2015). En el estudio de Larivière et al (2016) se propone un método para generar las distribuciones de citas que subyacen al Factor de Impacto de las Revistas, demostrando para su muestra, que las citas de los artículos individuales no pueden ser inferidas del Factor de Impacto de las Revistas.

CAPÍTULO 2

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS

SOCIALES

1. Hacia una definición de Didáctica de las Ciencias Sociales

Dentro de la clasificación de las Ciencias de la Educación, las didácticas específicas, como es el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se dedican al estudio específico de la enseñanza y aprendizaje de esa rama. Podríamos pues definir la Didáctica de las Ciencias Sociales como el área encargada del estudio de la enseñanza, aprendizaje, innovación, investigación, metodología, epistemología y evaluación, en cualquier contexto, de las disciplinas que, tras la reforma universitaria de 1983, conforman el currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en España: Didáctica de la Geografía y Didáctica de la Historia y de la Historia del Arte. Otras disciplinas de las Ciencias Sociales, tales como, por ejemplo, la Economía, la Sociología, la Antropología, las Ciencias Políticas, el Derecho, o la Comunicación y Documentación, no se han considerado en este estudio, ya que no aparecen en todos los niveles del sistema educativo como tales. Las grandes disciplinas vertebradoras que se mantienen con entidad propia, por su trayectoria histórica en el currículum en nuestro país, en todos los niveles educativos desde primaria hasta bachillerato, son la Didáctica de la Geografía y la Didáctica de la Historia, ya sea agrupadas en áreas como Conocimiento del Medio, o escindidas como en el caso de la Historia del Arte (Curiel-Marín y Fernández-Cano, 2015).

Es frecuentemente necesario recordar que las Ciencias Sociales forman parte del conjunto de los saberes, prácticas y conocimientos denominados científicos, y según Tudela Sancho y Cambil Hernández (2016) comparten una metodología y unos principios

epistemológicos comunes a todos ellos, que enumeran en base el trabajo de Bunge (2013): La ciencia es fáctica, trasciende los hechos, es analítica, está especializada, las características claves de toda disciplina científica son la claridad y la precisión, toda ciencia es comunicable (y debe ser comunicada, añadimos), es empírica, metódica, sistemática, general, legal, explicativa, tiene carácter predictivo, es abierta y útil. Más tarde aclaran que estas quince características generales aplicadas a las Ciencias Sociales pueden tener diversos matices y enfoques, pues en su caso, todo conocimiento es en alto grado autoconocimiento, dado que el sujeto que observa forma parte del objeto observado.

En lo relativo al fin de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Pagès (1994) clarifica:

La finalidad de la didáctica de las Ciencias Sociales consiste, por tanto, en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la geografía, la historia y las otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscar soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza de los aprendizajes (p. 39).

Paralelamente, y con una visión constructiva, Mendióroz Lacambra (2013), menciona respecto a la finalidad de las Ciencias Sociales aplicadas al proceso educativo:

Pasa por fomentar la libertad, el diálogo, el pensamiento crítico; plantear cuestiones y problemas relevantes para la sociedad actual y desarrollar capacidades, sobre bases científicas y compromiso crítico con la sociedad, ayudando a conseguir una educación integral que posibilite tomar decisiones racionales, creativas y de forma madura y personal, para participar en la sociedad del conocimiento y la información. Para lograrlo es fundamental formar en la comprensión de datos, conceptos, generalizaciones y metodologías con las que

crean el conocimiento las ciencias sociales; fomentar el trabajo colaborativo, plantear contenidos en construcción, abiertos en constante cambio como reflejo de la sociedad, desarrollando visiones globales, holísticas, y todo ello desde una metodología basada en la investigación, en la acción del alumno como auténtico responsable de su aprendizaje. (p. 47)

2. El área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España: Nacimiento y Evolución

Creada, como el resto de didácticas específicas, tras la Ley de Reforma Universitaria de 25 de agosto de 1983, podemos decir que el crecimiento y consolidación de la disciplina ha sido menor que en otras áreas como la Didáctica de la Matemática y la Didáctica de las Ciencias Experimentales (Fernández-Cano, Torralbo, Rico, Gutiérrez y Maz, 2003).

Hay tres aspectos relativos al nacimiento del área que conviene analizar según Prats (2002):

- El colectivo docente e investigador: El número de docentes del área es numéricamente pequeño en comparación a otras áreas, y la distribución interna de las categorías del profesorado un tanto especial. Un 68% son profesores titulares de Escuela Universitaria, y un 19% son Catedráticos de Escuela Universitaria, siendo la media de titulares de universidad y catedráticos sólo un 10% y 3%, respectivamente. Estas cifras son resultado de las circunstancias que rodearon el nacimiento de la disciplina.

- Orientación en la docencia: La mayor parte de la carga docente del área recae en las titulaciones de Maestro, concretamente en la especialidad de Educación Primaria. El resto de la docencia se realiza de manera muy diversa, en titulaciones como Psicopedagogía, Pedagogía, Historia, Geografía, Psicología, Comunicación Audiovisual, y otras

relativamente afines. En los últimos años, algunos departamentos han asumido docencia en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Es curiosa la tradición en algunas titulaciones, especialmente en Geografía, donde se imparten asignaturas sobre didáctica del área, pero son impartidas por profesorado que no pertenece al área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Instrumentos de intercambio y discusión científica: El grado de madurez de una disciplina académica en la universidad española se mide a través del número y la calidad de las publicaciones, así como en el número de seminarios, congresos y simposios que tienen lugar. En nuestro país contamos con varias revistas dedicadas a esta área, como:

- *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revisa de investigación*. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona e ICE de la Universidad de Barcelona. Anual.
- *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Valencia: Dpto. De Didáctica de les Ciències Experimentals i Socials. Universitat de Valencia. BIANUAL.
- *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó. Trimestral.
- *Aula. Historia Social*. Valencia: Fundación Instituto Historia Social. BIANUAL.
- *Tiempo y Tierra*. Revista de la Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía. Madrid. BIANUAL.

En 1997, fueron dos los investigadores, Prats (1997) y Pagés (1997), los primeros que publican trabajos en los que se realiza un balance de la evolución del área, intentando explicar cuál es el campo de acción e investigación, los principales problemas y las vías

para solventarlos (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). En ambos destaca la importancia que ya Aróstegui (2001) enfatizaba de fomentar la investigación en el área.

Recientemente ha sido publicada una entrevista al profesor D. Joaquim Prats (Rodríguez Pérez, 2015) en la que sitúa el origen administrativo de la aparición del área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad a dos hechos:

Por un lado, la incorporación a la universidad de las Escuelas de Magisterio (llamadas Escuelas Normales) y, por otro, la división en áreas de conocimiento de los campos académicos del conjunto de la universidad española; por cierto, hecho bastante insólito en el contexto de las universidades europeas. En la década de los 70, las Escuelas de Magisterio se transformaron en las denominadas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB), que no eran otra cosa que el cambio de denominación de los mismos centros. Este hecho, puramente administrativo, convirtió en universitarios a un buen número de profesores de las antiguas Escuelas Normales. El segundo hecho fue la creación de las áreas de conocimiento, que, al amparo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU), se constituyeron agrupando en áreas todos los campos científicos o académicos que se identificaron en la universidad. Entre ellas estaban las dedicadas a las didácticas de las distintas materias curriculares, como la de Ciencias Sociales. En este caso, se dio la denominación de Ciencias Sociales por el área curricular que se impartía en la enseñanza primaria (6 a 14 años) (p. 210-211).

En esta magnífica entrevista, el profesor Prats explica algunos puntos más muy importantes sobre la evolución del área, como que el proceso de homologación del personal docente e investigador del área ha sido bastante reciente, dificultando la constitución de grupos de investigación, doctorado o másteres específicos, lo que no ha

ayudado al desarrollo del área y muchas veces ha dificultado su presencia en determinadas decisiones de la estructura universitaria. También menciona que en los últimos años se han incorporado un buen número de académicos con formación específica en didáctica que constituyen un colectivo que configura un presente fecundo y un futuro prometedor.

3. Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

Como en cualquier otra área de conocimiento, la Didáctica de las Ciencias Sociales basa gran parte de su contenido en la investigación. Esta investigación, como se infiere en el posterior Estudio Empírico de la presente tesis doctoral, encuentra su mayor concentración en Cataluña, siendo Educación Secundaria y Educación Superior las etapas más estudiadas, así como la Didáctica de la Historia es el tema más recurrente. Esta información se amplía con mucho más detalle a lo largo del Estudio Empírico.

Para comprender mejor las influencias en la investigación y en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales, es necesario conocer las principales tradiciones seguidas en Ciencias Sociales a partir del siglo XIX, que es el periodo desde el cual comienza a considerarse la dimensión social del hombre como objeto de estudio del conocimiento científico, que según Domínguez Garrido (2004) son:

a) Tradición positivista: Si bien Auguste Comte es considerado el padre de esta corriente de pensamiento, el nacimiento del positivismo moderno se asocia a Francis Bacon. La influencia del positivismo en las Ciencias Sociales puede sintetizarse en tres puntos:

- Unificación del método de las ciencias naturales y las ciencias sociales.

El método empleado de modo exitoso en las primeras debe ser

empleado en las segundas. La legitimidad de esta unificación ha levantado muchas polémicas.

- Desarrollo de las investigaciones empíricas, ya que la experiencia es la única fuente del saber, y cualquier posición ha de ser acorde a los hechos positivos.
- Desarrollo de las técnicas cuantitativas aplicadas a este tipo de conocimiento, principalmente de la estadística y las matemáticas.

Los autores representativos de esta tradición positivista en Historia son Leopoldo von Ranke y Theodor Mommsen. En Geografía, Ratzel o Le Play.

- b) Tradiciones antipositivistas: Desarrolladas paralelamente en el tiempo, el pensamiento socialista y marxista representa la otra gran tradición epistemológica en Ciencias Sociales, con una clara influencia en su enseñanza. Marx considera la Economía como el fundamento de la Historia y de la organización social; un cambio en la economía produciría un cambio en las mentalidades, en el estado, en la religión y en la ciencia.

El Historicismo constituye otra corriente enfrentada al Positivismo, cuyos dos grandes rasgos son (Abbagnano 1973, citado en Domínguez Garrido 2004):

1º El historicismo supone que los objetos del conocimiento histórico tienen un carácter específico que los distingue de los del conocimiento natural. La diferencia entre historia y naturaleza es cosa natural para el mismo, que se desarrolla paralelamente a la fase positiva de las ciencias naturales,

2º El historicismo supone que los instrumentos del conocimiento histórico son, en su naturaleza o al menos en su modalidad, distintos de aquellos de los que se vale el conocimiento natural (p.18).

Entre los autores más representativos encontramos a Wilhelm Dilthey, Max Weber, Oswald Spengler o Arnold Toynbee.

c) Tradiciones neopositivistas: O también conocido como el movimiento filosófico y científico que surgió alrededor del Círculo de Viena, junto con otros grupos como el Círculo de Varsovia. Los principios fundamentales de los neopositivistas pueden formularse de la siguiente manera (Navarro, 1987 en Domínguez Garrido 2004):

- Reducción del papel de la filosofía a clarificar las proposiciones; el establecimiento de las mismas corresponde a la lógica y a la ciencia empírica.
- Condena de la metafísica por carecer de significado. Sólo existen dos clases de enunciados: enunciados formales, tautológicos, de la lógica y de las matemáticas; enunciados fácticos, verificables empíricamente. Como las proposiciones metafísicas no son de ninguno de esos tipos, no tienen significado literal.
- Interpretación del problema de la demarcación de un modo naturalista, como problema de la ciencia natural, ya que el criterio de significación de una proposición es su reducibilidad a un enunciado elemental de experiencia.
- Desarrollo del principio de verificación, tendente a clarificar qué se considera por enunciados elementales y por significación, resumido en el lema de que “el significado de una proposición consiste en su método de verificación”.
- Desarrollo de un principio de convencionalidad, referido a las reglas del cálculo y expuesto en diferentes formas.

- Fisicalismo, cuyo contenido puede ser resumido diciendo que todas las leyes, químicas, climatológicas o sociológicas, deben ser concebidas “como partes de un sistema, es decir, de la ciencia unificada”.
- Conducción de la filosofía al terreno de la lógica y del análisis lingüístico. (p.19)

Los representantes más representativos de esta corriente son Rudolf Carnap y Karl Popper.

La *Escuela de los Annales*, que no es una escuela marxista, aunque sí utiliza el materialismo histórico, como menciona Mendióroz Lacambra (2013):

Se formó con un claro compromiso social en Francia tras la Primera Guerra Mundial, a partir de la publicación de la revista *Annales de Historia Económica y Social*, fundada en 1929 por Bloch y Febvre (...) propone una renovación en la historiografía positivista que supera los límites de una historia política y diplomática, que se mantenía en el *nuvel* de los acontecimientos y se identificable con la nación y el Estado. Opone a esa historia relato una historia problema, una historia que construía su objeto a partir de interrogantes que surgían del presente, reformulando la relación del historiador con el pasado. (p.61).

d) Nuevas tradiciones antipositivistas: A la vez que las teorías neopositivistas se desarrolla una corriente de pensamiento neomarxista, principalmente, alrededor de la Escuela de Frankfurt, que tomará forma en la Teoría Crítica, basándose en Luckas y Gramsci. Representa una oposición al empirismo positivista, haciendo crítica de la racionalidad técnica, proponiendo una teoría con la aspiración de mejorar las condiciones de vida de la humanidad. Los principios fundamentales, basados en Benejam (1997) según Domínguez Garrido (2004):

- Crítica a la ciencia social neopositivista por limitarse, básicamente, a la descripción y cuantificación de los fenómenos sociales, dejando el mundo tal como es, sin entrar en la crítica profunda del sistema que lo sustenta.
- El espacio y la sociedad no son neutros, son el resultado del proceso histórico a través del cual las personas y los grupos humanos los han organizado y transformado.
- La ciencia, el espacio y el tiempo no son objetivos, son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes ostentan el poder. (p. 20).

Los representantes más destacados de esta teoría son Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse y Habermas.

e) Situación actual y proyección de futuro: Actualmente nos encontramos una necesidad de desarrollar un enfoque más práctico, con trabajos globales y críticos que detecten síntomas y analicen causas para aportar soluciones parciales a problemas de la humanidad. En palabras de los autores (Domínguez Garrido 2004):

La Didáctica de las Ciencias Sociales reflexiona sobre el problema de la interpretación personal que el alumnado hace de sus experiencias, asume la importancia del contexto y estudia cómo influye la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento, aceptando la interdisciplinariedad que ello supone. (p.21).

Concretando en la Didáctica de las Ciencias Sociales en España, Prats (1997, 2003) diferencia cinco líneas fundamentales para investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales:

- Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas;
- Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales;
- Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, la Geografía y Ciencias Sociales;
- Investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado,
- Evaluación de los aprendizajes; Investigaciones sobre Didáctica del Patrimonio.

En Rodríguez Pérez (2015) el profesor Prats clarifica que es posible un campo propio, diferenciado y específico de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, que obtenga resultados de igual naturaleza que el resto de las Ciencias Sociales, y que la tendencia no son áreas encorsetadas de trabajo investigador, sino la investigación por áreas de problemas que pueden llegar a convertirse en nuevas especialidades, o incluso disciplinas, que se desgajen de las unidades organizativas a las que se encontraban vinculadas. Además, en relación a los puntos fuertes que en opinión del profesor Prats deben centrar la labor investigadora (Rodríguez Pérez, 2015):

La investigación didáctica debe establecer (seleccionar) hechos teóricamente relevantes, ha de analizar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, ha de actuar con rigor sobre la realidad y evaluar los resultados de actuación. Los pasos fundamentales que deben iluminar y servir de

pauta a los investigadores que se sitúen en nuestro ámbito de investigación son, desde mi punto de vista, los siguientes:

1. Conocer los agentes que intervienen en el proceso didáctico.
2. Analizar cómo se produce ese proceso
3. Determinar estrategias didácticas para cada tipo de conocimiento social y para cada momento del aprendizaje.
4. Diseñar y evaluar prototipos y materiales didácticos.
5. Establecer las finalidades y la funcionalidad del aprendizaje en todos los contextos: personal, institucional, social. (p.215).

4. Problemática en la Didáctica de las Ciencias Sociales

Si bien la definición y delimitación del concepto de Ciencias Sociales es de por sí complejo, la definición y delimitación del área de Didáctica de las Ciencias Sociales puede llegar a ser bastante confusa. Esta problemática va ligada al área y es un asunto que aún no se ha terminado de clarificar. Se han definido las principales características que presenta el área como inmadurez e imprecisión de los límites de su campo de actuación (Miralles et al., 2011), justificando esta situación en la corta trayectoria de la disciplina y la escasa producción investigadora, comparada con otras didácticas específicas. Estos problemas se ponen bien de manifiesto al tratar de recuperar las tesis doctorales realizadas dentro de esta disciplina, en especial la ausencia de descriptores normalizados, tópicos de investigación consensuados y términos de búsqueda, en definitiva, aquilatados. Ya en 1980 González Hernández (citado en Domínguez Garrido, 2004) ponía de manifiesto:

El concepto de “Ciencias Sociales” se presenta muchas veces en la literatura científica como poco específico y hasta equívoco. Problemas semánticos, de escuelas y autores,

han hecho de las Ciencias Sociales una de las manzanas de la discordia de la epistemología actual (p.9).

La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene una trayectoria muy concreta en nuestro país, como se ha explicado en los puntos precedentes, y no ha crecido paralelamente con otras tradiciones de fuera de nuestras fronteras.

En lo concerniente a nuestro país, si bien si parece clara la circunscripción del área, como se infiere de la definición dada en el punto 1 de este capítulo, aún sigue sin haber un acuerdo en la nomenclatura de los departamentos o en las palabras clave empleadas para la clasificación de las investigaciones. Tampoco parece que los autores y responsables de la comunicación e indexación de sus datos hayan tomado conciencia de la importancia de la invariabilidad del nombre del autor y de las instituciones, o de la importancia de la indexación en lenguas o idiomas de trayectoria internacional, de modo que en lo relativo a estudios bibliométricos sea lo más fácil posible la recuperación de datos exactos.

5. Antecedentes de estudios sobre Didáctica de las Ciencias Sociales

Una de las obras clásicas más relevantes sobre la enseñanza de la Historia y la Geografía se encuentra en la publicación en 1794 de la obra póstuma de D. Tomás de Iriarte (1750-1791) *Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía, dirigida a la enseñanza de los niños* (Figura 6), que Iriarte escribió por orden del Conde de Floridablanca, por entonces Secretario de Estado. Estos manuales son un ejemplo representativo de la preocupación que el movimiento ilustrado tuvo por la educación en nuestro país.

Otro autor precursor es Rafael Altamira (1866-1951), que en su obra *La enseñanza de la Historia* (Figura 7), publicada originalmente en 1891, reeditada por Akal en 1997, publicó el manual más importante sobre la Didáctica de la Historia, que aún hoy, sigue siendo referente para conocer el estado de cuestión en los países de habla hispana. Destacando la dedicación de gran parte de su esfuerzo intelectual a la vindicación de España y su Historia, en el estudio preliminar de la reedición se mencionan los cinco pasos que tuvo que seguir Altamira para sacar a España de su postración:

1. Analizar la realidad de España.
2. Encontrar en su obra civilizadora el hilo conductor de su fuerza y creatividad.
3. Emplear esas virtudes para regenerar el país.
4. Buscar los puntos de contacto y las aportaciones positivas de otras civilizaciones.
5. Utilizar esos conocimientos para ayudar en la educación de las masas y contribuir así al entendimiento de los pueblos en el camino hacia la dignidad, la razón, y la justicia que toda la humanidad anhela.

A continuación, se menciona la consideración de la Universidad como lugar de formación de la élite de la juventud mediante la capacitación técnica, y la necesidad de mejora de las escuelas, de la economía y del acceso al bienestar. En todo este proceso, el papel principal corresponde a un *proyecto educativo nacional* y, dentro de él, a la Historia.

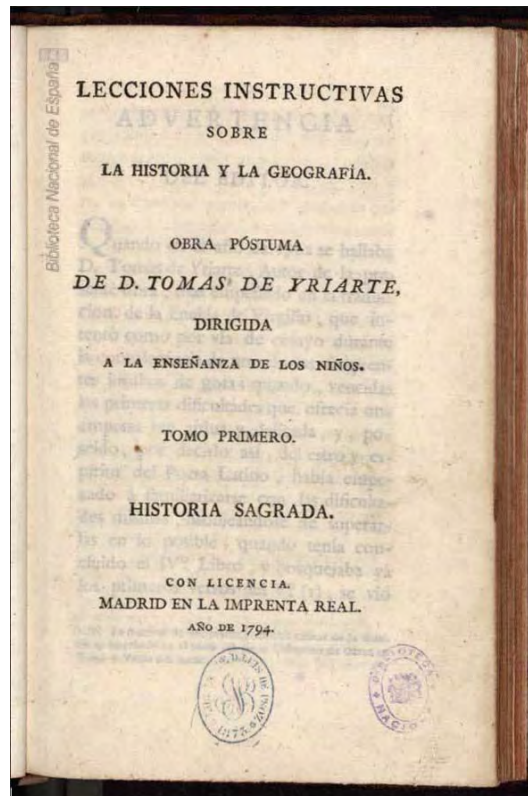


Figura 6. Portada de la obra de Tomás de Iriarte *Lecciones Instructivas sobre la Historia y la Geografía*, tomo primero.

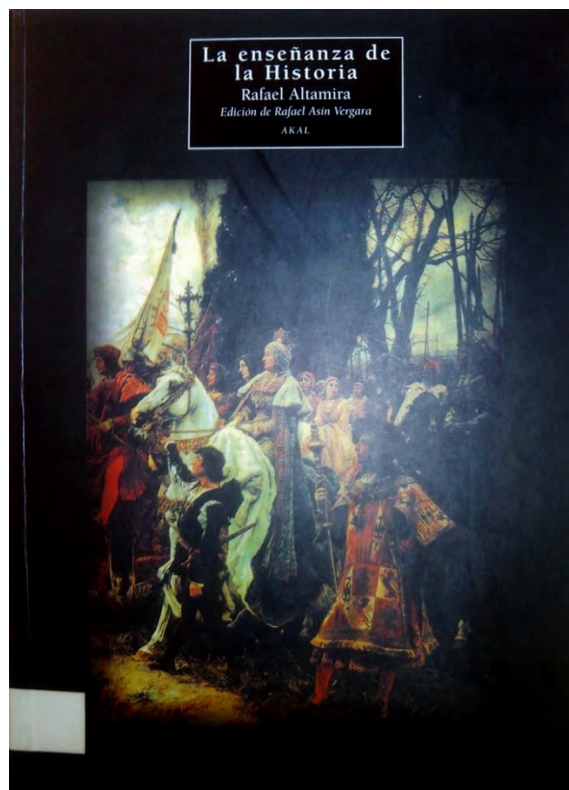


Figura 7. Portada de *La Enseñanza de la Historia* de Rafael Altamira

Un tercer precursor cualificado de la Didáctica de la Historia es Ricardo Macías Picavea (1846-1899), según afirma Serrano Blanco (1999), poseía una honda preocupación social y anhelo de reforma política, que nacen del republicanismo en el que milita desde su juventud y de su formación junto a los destacados catedráticos republicanos de la Universidad Central durante los años del Sexenio Revolucionario. Relativo al tema que nos ocupa, destaca su publicación de 1897, *Geografía Elemental: Compendio Didáctico y Razonado*, manual en cuyo prólogo sorprende encontrar razonamientos que son plenamente aplicables hoy en día (Figura 8). El autor procura escapar del carácter enciclopédico que los materiales relacionados con la enseñanza de la Geografía tenían usualmente, para construir un manual “esencial y sólido”, que realmente sea útil y asimilable para el alumnado:

Difícil se va poniendo escribir textos para la Segunda Enseñanza, dado el cúmulo de cualidades contradictorias que de ellos se exigen, amén de las condiciones ya impuestas por el concepto mazorral y unitario que aquí padecen los cursos sin esperanza de cura. Que tales libros sean levísimos, porque ha de huirse a todo trance del *surmenage famoso*; pero que contengan mucha materia, porque de otra suerte hay quien se enfada si no se explica *toda la asignatura* (Macías, 1897).

La conveniencia del estudio de la Historia en su relación con otras disciplinas como la Medicina o el Derecho ya fue puesta de manifiesto a lo largo del siglo XIX (Blasco Corella, 1853; Cavanilles, 1857; Gómez y Súnico, 1854; de la Peña, 1851).

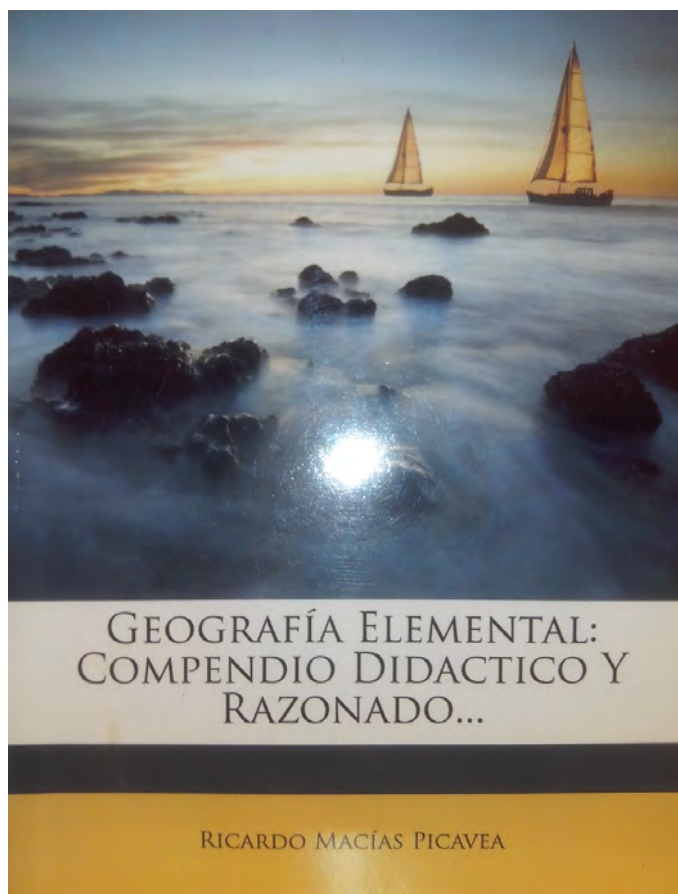


Figura 8. Portada de la obra de Ricardo Macías Picavea *Geografía elemental compendio didáctico y razonado*

6. Futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Esta área, tan importante tanto en la educación formal como en la no formal e informal, aunque ha mejorado sus bases y perspectiva, sigue necesitando de un fuerte apoyo docente e investigador que conduzca a una estabilización y despolitización, en la medida de lo posible, de la misma.

Pagès (2002) en lo relativo a la importancia manifiesta del currículum de Ciencias Sociales:

Es sabido que el currículo de historia y ciencias sociales ha pretendido, desde su aparición en el sistema de enseñanza obligatorio, inculcar unos valores estrechamente vinculados a las ideologías dominantes. La nación, la patria, ha constituido el

referente obligado de la enseñanza de la historia. Su finalidad ha sido, y sigue siendo, formar “buenos” ciudadanos y ciudadanas de cada país, como si por el hecho de haber nacido en un determinado lugar fuera garantía de vivir en el mejor de los mundos posibles. Se ha pretendido adoctrinar más que enseñar a pensar el mundo, el presente y el pasado, y aprender a intervenir en la construcción democrática del futuro. Esta tendencia ha sido, y es, general en la mayor parte de los países del mundo. El currículo de historia y ciencias sociales ha estado al servicio de las ideologías dominantes y de la creación de una conciencia de pertenencia, de identidad, que ha negado las esencias básicas de una sociedad plural y democrática y la posibilidad de construir nuestra propia visión del mundo desde el aprendizaje de aquellos contenidos sociales e históricos que permiten interpretar qué ha sucedido, qué sucede y por qué y qué podía haber sucedido si..., o qué podría suceder en el futuro. Parece a todas luces evidente que esta situación está condenada al fracaso ante los cambios que estamos experimentando y los que previsiblemente ocurrirán en el futuro. Por ello, hace falta repensar el currículo de historia y ciencias sociales, y, en consecuencia, la formación de su profesorado (p. 257).

En este repensar el currículo de Ciencias Sociales, como menciona el profesor Pagès, y dentro también de sus líneas de preocupación, es esencial la mejora de la formación profesorado tanto de Educación Infantil y Primaria, como de Secundaria, en nuestro país. Desde una concienciación profunda de la relevancia del área, de su científicidad, y de su necesidad en la sociedad, puede mejorarse el camino que se está recorriendo para su mejora.

7. Los Principios Científico-didácticos (P.C.D) en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía y de la Historia

García Ruiz y Jiménez López, en sus trabajos de 2006 y 2007, *Los Principios Científico-Didácticos (P.C.D): nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y la Historia*, y *La implementación de los Principios Científico-Didácticos (P.C.D) en el aprendizaje de la Geografía y la Historia*, confeccionan una extensa investigación relativa a la enseñanza y aprendizaje del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Las siguientes figuras 9 y 10 resumen las bases de la Teoría de los Principios Científico-Didácticos.

Este novedoso modelo tiene como base una forma distinta de acercarse a la materia, en la que los principios científico-didácticos ayudan a relacionar objetos y hechos y a entender el conjunto de las relaciones humanas y del universo, más allá de la disciplina o del área. En palabras de los autores:

Nuestra propuesta curricular, organizada a partir de Principios estructurantes, se apoya en un referente epistemológico (teorías de aprendizaje y métodos de enseñanza) que ha de estar sometido a una reflexión y revisión continua, pero que en todo momento ha de ser el sustento del conocimiento científico. Se trata de concretar cuáles son los conceptos sustantivos y cuáles los atributivos, es decir, establecer la lógica interna de Cada ciencia Social (Geografía, Historia, etc.) y desvelar su estructura sintáctica. (García Ruiz y Jiménez López, 2006, p.69).

La extensamente fundamentada propuesta de los profesores García Ruiz y Jiménez López es un ejemplo de modelo aplicable a la enseñanza y aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales, acorde a la tendencia científica que debe guiar la investigación y docencia universitaria.

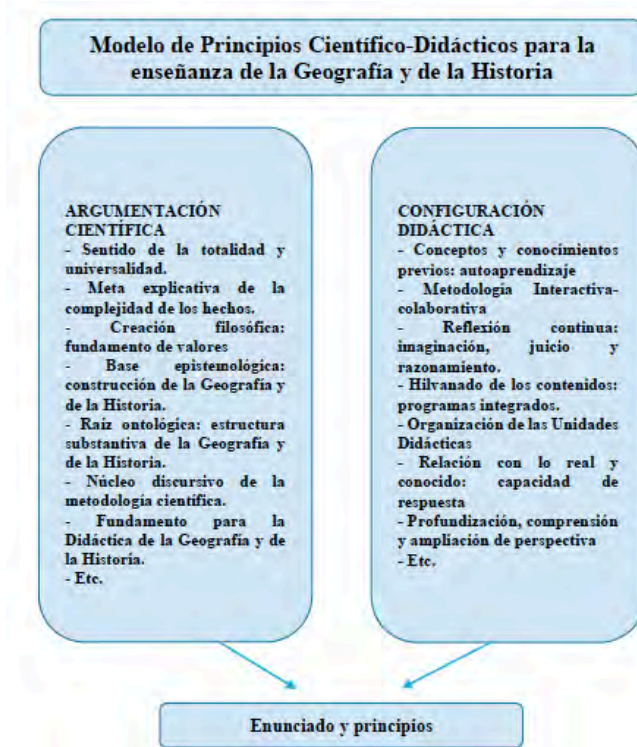


Figura 9. Modelo Principios Científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía y de la Historia

Fuente: Elaboración propia a partir de García Ruíz y Jiménez, 2007.

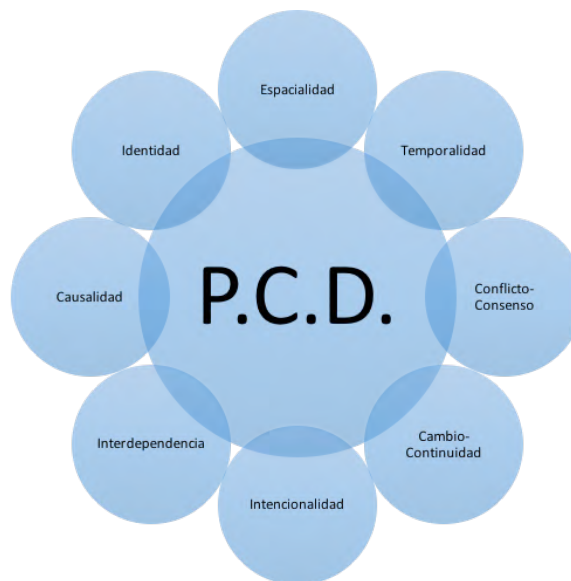


Figura 10. Fundamentos de los Principios Científico-Didácticos (P.C.D.) para la enseñanza de la Geografía.

Fuente: Elaboración propia a partir de García Ruíz y Jiménez, 2007.

CAPÍTULO 3

LA TESIS DOCTORAL COMO BASE

PARA LA INVESTIGACIÓN

CIENCIOMÉTRICA

1. Recorrido histórico-legislativo de la tesis doctoral en España

La definición del término tesis doctoral es incorporada al diccionario de la Real Academia de la Lengua en 1925, definiéndose como *una disertación escrita por la que se aspira al título de doctor en una Facultad, presentada a la Universidad*. La definición del término *doctor* sí que aparece en la primera edición de este diccionario, como leemos en Vallejo (2005):

El que pasando por el examen de todos los grados de una Facultad toma la borla, para tener la licencia de enseñar una ciencia...Creóse el título de doctor hacia la mitad del S.XII para suceder al de maestro, que por ser ya tan común tenía poca estimación (p. 92.)

El primer Real Decreto que da carácter científico y profesional al título de doctor en España aparece el 17 de septiembre de 1845, estando vigente el Plan Pidal, que determina la duración en dos cursos tras la licenciatura. En la Ley Moyano, 1857, artículo 127, se menciona que el grado de doctor se obtiene en la Universidad de Madrid (Fernández-Bautista, 2012). La Universidad Complutense de Madrid es la única universidad española que cuenta con los fondos completos de tesis doctorales. El plan de estudios de 1850 reconoce la existencia de diez universidades (Miguel Alonso, 2000): Barcelona, Granada, Madrid, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza, de las cuales nueve eran universidades de distrito, y la de Madrid la

Universidad Central, ya que era donde se impartían todos los estudios universitarios existentes en el país y, además, donde se impartían en exclusiva los estudios de doctorado.

Si bien tradicionalmente se ha hablado sobre las tesis doctorales como literatura gris (Vallejo, 2005) por formar parte de los documentos que se difundían por cauces de edición y distribución no convencionales, el cambio de modelo en la comunicación científica acontecido tras la digitalización y la difusión de la producción investigadora, junto con la imposición de la transmisión de los resultados de las investigaciones doctorales, hace que actualmente deban considerarse las tesis doctorales más bien como “diamantes en bruto” por estudiar que como trabajos menores.

En su trabajo del año 2000 sobre la evolución de la tesis doctoral en España, Miguel Alonso (2000) propone cinco etapas en su desarrollo:

- Primera etapa, cuyo comienzo sitúa en la universidad surgida en el Plan de Estudios de 1845. El título de doctor se expedía tras la lectura de un discurso protocolario que debía versar “sobre materias útiles y correspondientes a la dignidad del acto, y al que se dará fin con un elogio en latín, que pronunciará el nuevo doctor, en alabanza del monarca que con tanto celo promueve los estudios generales de las ciencias útiles a la religión y al Estado”. Con el nuevo plan de 1850 y el reglamento de 10 de septiembre de 1851, el candidato debía escribir una tesis sobre un punto cualquiera de la facultad o ciencia y entregar impresas al rector suficientes copias para todo el claustro, con una anticipación de ocho días a la ceremonia. Una vez la tesis contase con el visto bueno del Rector, el candidato leía el impreso y uno de los catedráticos le contestaba sobre el discurso y el modo en el que se desempeñó.
- Segunda etapa, delimitada por el Real Decreto de 1886 en el que se establecen nuevas fórmulas para el examen del grado de doctor. En esta etapa el acto de

examen del grado de doctor consistía en la lectura de una tesis sobre un tema doctrinal o de investigación que se entregaba en el acto de solicitar examen. El trabajo manuscrito era examinado por un tribunal que antes de devolverlo emitía la calificación. Después se imprimía incluyendo las notas o aclaraciones del tribunal. El tema es elegido libremente por el doctorando y se añadía ya una pequeña bibliografía.

- Tercera etapa, marcada por la Guerra Civil. A partir de 1943, cuando se promulga la Ley de Ordenación Académica, la obligación de publicar la tesis doctoral pasa del doctorando a la Universidad. En 1948 una orden ministerial establece que la elección del tema y la realización de la tesis puede hacerse en otras universidades, pero la presentación y examen debe realizarse en la Universidad de Madrid. Más tarde, el Real Decreto de 25 de junio de 1954 amplía la facultad de impartir el título de doctor a todas las universidades existentes en ese momento.
- Cuarta etapa, a partir de 1954. En esta etapa se diversifica en cada una de las universidades de historia de la tesis doctoral. La Complutense de Madrid cumplió minuciosamente la normativa vigente, dando a conocer las tesis doctorales defendidas en la universidad a través de la *Revista de la Universidad de Madrid*.
- Quinta etapa, a partir de 1980. En este año la Universidad Complutense comienza la publicación del texto completo de sus tesis doctorales.

En Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo (2012) se ofrece la serie temporal de tesis doctorales españolas desde 1848 a 2009 dado por la Figura 9 y el modelo de ajuste ARIMA (2,0,2).

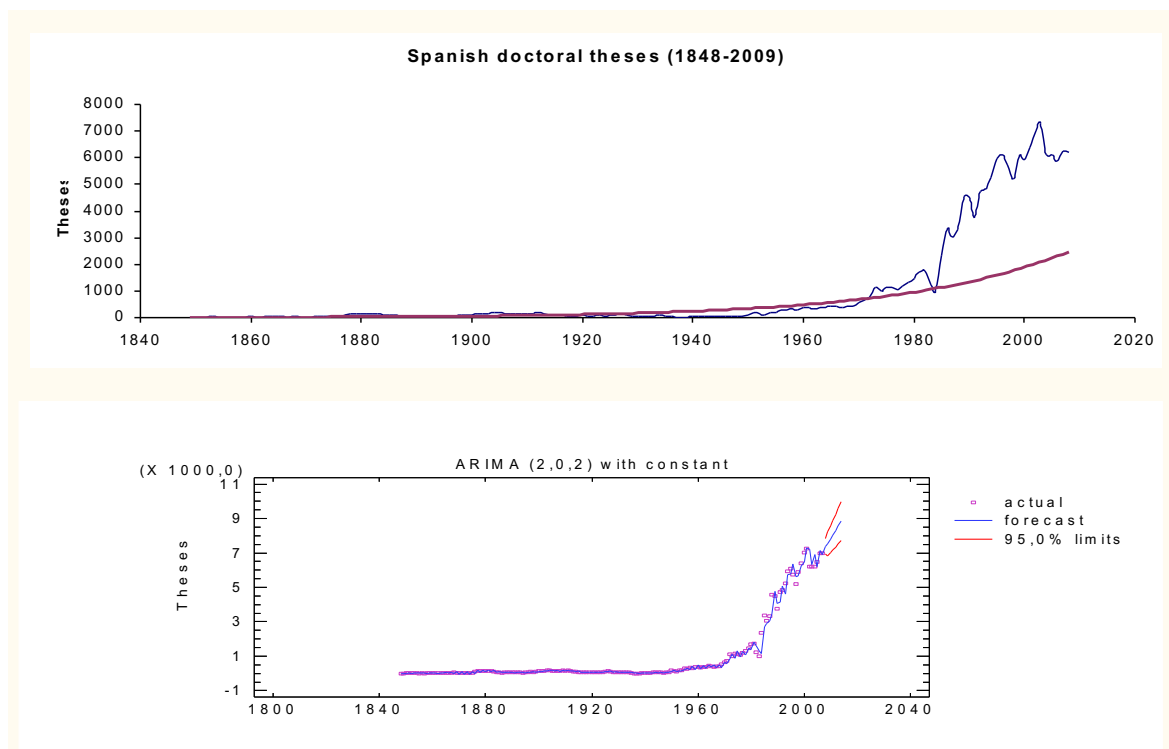


Figura 11. Serie temporal de tesis doctorales españolas 1848-2009 según Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo (2012).

A la actual legislación vigente relativa a los estudios de Tercer Ciclo la han antecedido numerosos documentos legislativos, como:

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Real Decreto 778/1998 de 30 de abril por el que se regula el tercer ciclo de estudio universitario.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.
- Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.
- Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 99/2011.

La Universidad de Granada cuenta con sus propias normas que regulan las enseñanzas oficiales de doctorado y del título de doctor. Este documento, con un total de 30 artículos, define y estructura las enseñanzas de tercer ciclo que conducen a la obtención del título de doctor. Los capítulos versan sobre la estructura del programa de doctorado, la gestión del programa de doctorado, el acceso y la admisión al programa de doctorado, la organización de la formación doctoral, la supervisión y seguimiento de los doctorandos, la tesis doctoral, la evaluación y defensa de la tesis doctoral y el título de doctor. En esta normativa se aclaran también los aspectos formales relacionados con la presentación de la tesis como compendio de artículos, la mención internacional al título de doctor y la cotutela. Sobre la evaluación de la tesis por parte del tribunal, en el artículo 25:

El tribunal de la tesis, se establece la composición del mismo por cinco miembros designados por el Comité de Dirección de la Escuela de Doctorado de entre los siete propuestos por la Comisión Académica del Programa. Habrá un presidente, un secretario y tres vocales, siendo necesario que el secretario sea un profesor doctor permanente de la Universidad de Granada. El Director o los directores no podrán formar parte del tribunal, y al menos tres miembros del tribunal deberán ser externos a la Universidad de Granada y no adscritos al Programa de Doctorado en el que esté matriculado el doctorando. El documento de actividades del

doctorando complementará la evaluación de la tesis doctoral. Una vez finalizada la defensa, y tras la deliberación del tribunal y el debate sobre la calificación, el secretario elaborará un informe conjunto final que recoja una descripción detallada de lo sucedido en la defensa, la valoración y una descripción del procedimiento seguido para su obtención. El presidente comunicará al candidato la calificación global en términos de apto o no apto. La mención de cum laude se obtendrá si la totalidad del tribunal emite la idoneidad para la misma a través de voto secreto, siendo requisito mínimo para la obtención del premio extraordinario.

El Real Decreto 534/2013, modifica los Reales Decretos 1393/2007 y 99/2011, que afectan a las enseñanzas de tercer ciclo. Se da una moratoria de dos años a la puesta en marcha del sistema de renovación de la acreditación de las titulaciones y la calificación global que el presidente comunicará al candidato podrá ser en términos de no apto, aprobado, notable y sobresaliente.

Complementariamente, la Universidad de Granada cuenta con un Código de Buenas Prácticas para la Dirección de Tesis Doctorales, aprobado por el Consejo Asesor de Doctorado en su sesión del 19 de septiembre de 2012, que determina las responsabilidades del estudiante, las responsabilidades del director/a o del equipo director, las responsabilidades el tutor y las responsabilidades del programa de doctorado.

Esta información está disponible en la web de la Escuela de Posgrado de la Universidad de Granada, <http://escuelaposgrado.ugr.es/doctorado>.

2. La tesis doctoral como documento cuantitativo

La tesis doctoral ha servido a numerosos estudios como base para la indagación. Se la considera como la materia prima de la ciencia. Sus funciones pueden ser muy diversas, desde demostrar la competencia investigadora de futuro doctor hasta generar

conocimiento científico valioso (Fernández Cano, 2008). Puede decirse que el crecimiento del número de investigadores o mano de obra es un indicador básico del crecimiento académico de diferentes campos, el cual puede ser usado para predecir el desarrollo futuro (Wood 1988 en Andersen y Hammarfelt, 2011). Andersen y Hammarfelt (2011) destacan que Price (1963) usó los doctores en ciencia e ingeniería como medida del crecimiento de la mano de obra científica, y concluyó que cuanto más cualificada (título más alto) más grande era tasa de crecimiento. En este estudio de 2011 titulado *Price revisited: on the growth of dissertations in eight research fields*, Andersen y Hammarfelt argumentan que el número de tesis doctorales producidas en un campo específico puede ser usado como un indicador de crecimiento, aún teniendo en cuenta las diferencias en la importancia de las tesis doctorales en cada área, y que no todos los doctores llegan a ser científicos activos en su campo. Respecto a la importancia y consideración de las tesis doctorales como documentos cuantitativos, Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo (2012) resaltan la importancia que tienen también para la comunidad científica a la que pertenece el doctorando, representando las tres funciones principales de las universidades: tutorización mediante el mentorazgo y supervisión, investigación desarrollada por el doctorando, y gestión de la información resultante.

En su artículo de 2014, Jiménez-Contreras et al., mencionan algunos de los aspectos que podemos analizar para entender mejor la importancia de las tesis doctorales: Su valor como fuente e indicador de las tendencias en investigación, su condición de período de formación de los investigadores, su relevancia como productoras de resultados de investigación de alto nivel, y su interés para analizar las estructuras organizativas y de poder e influencia en las instituciones académicas.

En el marco de la investigación educativa española encontramos una prolífica literatura relacionada con revisiones bibliométricas. Destaca, Agudelo et al. (2003), en *Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales*, donde analiza la producción científica de tesis doctorales de Psicología en el periodo 1992-2001.

El área educativa en donde probablemente más se ha indagado sobre la producción de tesis doctorales es la Didáctica de la Matemática. Ejemplos de ello son los trabajos realizados por Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo, *Análisis cuantitativo, conceptual, y metodológico de las tesis doctorales españolas en Educación Matemática 1976-1998* (Torralbo, 2002), *Análisis cuantitativo de las tesis doctorales españolas en educación matemática 1976-1998* (Fernández Cano, Torralbo, Rico, Gutiérrez y Maz, 2003), *Estudio longitudinal de la producción de tesis doctorales en Educación Matemática 1975-2002* (Vallejo, 2005), *Tesis doctorales españolas en Educación Matemática* (Torralbo, Fernández Cano, Rico, Maz y Gutiérrez, 2003), *Análisis diacrónico de la producción española de tesis doctorales en Educación Matemática mediante la metodología ARIMA en datos de diseños longitudinales* (Vallejo, Torralbo y Fernández Cano, 2005).

En Fernández Cano, Torralbo y Vallejo (2012), *Time series of scientific growth in Spanish doctoral theses (1848-2009)*, se realiza un análisis de las series temporales de crecimiento científico usando los datos sobre tesis doctorales españolas en el periodo 1848 a 2009.

Dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, destacan dos trabajos que basan su estudio en el análisis de las tesis doctorales, *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: Estado de la Cuestión* (Prats, 2002), y *La*

investigación sobre formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales (Liceras, 2004).

3. Bases de Datos de Tesis Doctorales

3.1. La base TESEO

En consonancia con la relevancia de los estudios doctorales, Fuentes Pujol y Arguimbau (2010) destacan la necesidad de promover normas generales e institucionales para su gestión, control, conservación, difusión y acceso. También destacan el papel de las nuevas tecnologías:

La digitalización y las redes de comunicaciones ofrecen posibilidades inmensas para la difusión del conocimiento científico. Cada vez más, las universidades españolas están impulsando el desarrollo de sistemas para difundir y acceder libremente a las tesis y otros documentos académicos mediante repositorios institucionales y cooperativos (...) Las universidades que trabajan en esta línea incorporan en los procedimientos asociados a la obtención del título de doctor el depósito de las tesis completas en los repositorios digitales, previa autorización de los autores. Mediante un contrato de edición, el autor de la tesis autoriza su publicación en Internet, reservándose el derecho de publicarla en otras editoriales y soportes. Si se trata de una tesis por compendio de publicaciones, sólo se pueden difundir íntegramente los apartados acordados con las editoriales, además de los objetivos, metodología, resultados, etc. (p. 75).

A nivel de registro nacional la base de datos de tesis doctorales más importante es la base TESEO (Figuras 12 y 13), que es un recurso electrónico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, a la que es obligatoria enviar los datos de las tesis doctorales defendidas en las universidades españolas. En ella podemos

encontrar información sobre las Tesis Doctorales leídas y aprobadas en España desde 1976. Esta base de datos tiene su origen en la orden del 16 de julio de 1975, 1 de septiembre, la cual dispuso que la Dirección General de Universidades e Investigación y la Secretaría General Técnica del entonces Ministerio de Educación y Ciencia, constituyeran y mantuviesen un fichero mecanizado de tesis doctorales (Torralbo, 2002).

En su página web encontramos diversa información sobre la base de datos, a parte de las opciones de búsqueda sencilla y búsqueda avanzada. En el apartado de introducción del área de ayuda se explica que TESEO:

Es un sistema de gestión de tesis doctorales a nivel nacional, que proporciona herramientas para el seguimiento y consulta de cada ficha de tesis, desde que se da de alta y se incorporan los datos de la ficha de tesis al sistema, hasta que se publica en Internet tras su lectura y aprobación. El proceso de publicación de una ficha de tesis en Teseo suele comenzar cuando el propio autor de la ficha registra su ficha de tesis en el sistema. Cuando la ficha de tesis se encuentra en estado Incompleta el doctorando puede acceder a la aplicación cuantas veces considere oportuno y modificar los datos de su ficha hasta que él mismo decida que su ficha de tesis está lista para su lectura. Una vez cerrada la ficha de tesis ésta ya no puede ser modificada, la ficha se encuentra en estado Completa y lista para ser leída ante el tribunal.

El departamento al que ésta pertenece, se encargará de introducir la fecha de lectura y la puntuación obtenida. Es cuando la ficha de tesis pasa a estado “puntuada”. Los servicios centrales de cada universidad comprobarán la validez de la información almacenada y procederán a su publicación en Internet a través

de Teseo. El sistema proporciona herramientas para llevar a cabo el mantenimiento de usuarios y controlar los permisos de acceso a la aplicación.

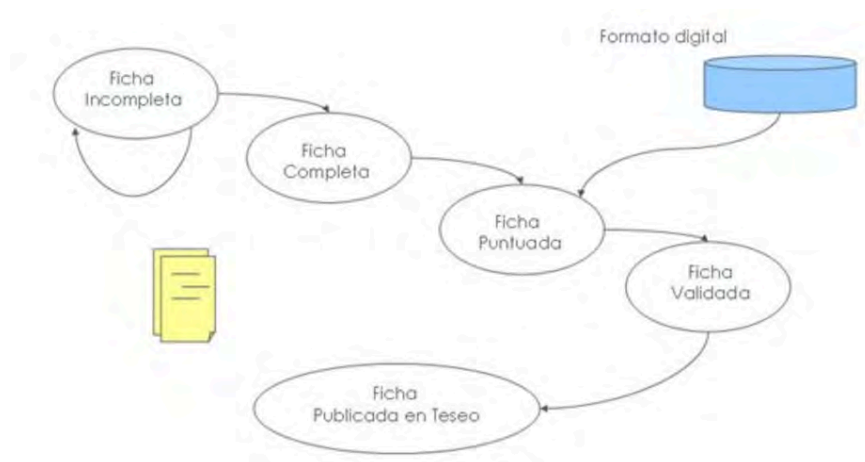


Figura 12. Diagrama de estados de las fichas de las tesis doctorales indexadas en la base de datos TESEO.

Fuente: www.educación.gob.es/teseo/teseo/abrirAyuda.do

La imagen muestra la interfaz de usuario de la búsqueda avanzada de la base de datos TESEO. El encabezado indica 'Está usted en: Zonada > Universidades > Educación superior universitaria' y 'Tesis doctorales: TESEO'. El título principal es 'Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO)'. El formulario de búsqueda incluye:

- Opciones de búsqueda: Búsqueda Simple, Entrar como usuario registrado, Registrarme como Doctorando.
- Sección 'Buscar Tesis' con campos para: 'con todas las palabras', 'con la frase exacta', 'con alguna de las palabras', 'sin ninguna de las palabras', y 'en el' (con un menú desplegable para 'Titulo').
- Sección 'Otros Campos de Búsqueda' con campos para: Autor, NIF/NIE/Pasaporte, Director, Universidad (menú desplegable), Departamento (menú desplegable), y Curso académico (Desde: / / Hasta: / /).
- Sección 'Palabras Clave de la Tesis' con tres campos de texto y botones 'Tesoro'.
- Sección 'Mostrar Resultados' con un menú desplegable para 'Resultados por página' (actualmente en 10 resultados).
- Botón 'Buscar en Teseo'.

En la parte inferior, se muestra la información de contacto: 'Atención a usuarios: Correo electrónico: teseo@mecd.es' y la versión 'versión 4.1.9' con los derechos reservados del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura 13. Visión de la opción de búsqueda avanzada de la base de datos TESEO.

Fuente www.educacion.gob.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do

Existen seis tipos de perfiles de usuario para la base de datos TESEO: Usuario Anónimo, Doctorando, Departamento de Universidad, Biblioteca de Universidad, Servicios Centrales de cada Universidad y Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario.

Como se explica más detalladamente en el segundo capítulo del Estudio Empírico, el criterio fundamental de inclusión de las tesis doctorales en el censo para la realización de esta investigación, es que se encuentren indexadas en la base de datos TESEO. Dado los fallos de la base de datos y los numerosos errores o falta de información en las fichas de las tesis doctorales, se completó la búsqueda empleando información de las bases de datos Dialnet, Tesis Doctorales en Red e Histodidáctica, pero siempre cruzando los datos con las fichas de TESEO e incorporando a la muestra aquellas que se encontraron.

3.2. Otras bases españolas de tesis doctorales

En el año 2001, la Universidad de la Rioja puso en marcha el proyecto DIALNET (Figura 14), que desde 2009 gestiona la Fundación Dialnet (Figura 15). Como leemos en su página web (www.fundaciondialnet.es/dialnet/descripcion/), su principal cometido es dar mayor visibilidad a la literatura científica hispana, estando centrado, principalmente, en los ámbitos de las Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales. Es un proyecto cooperativo que integra base de datos de contenidos científicos hispanos, servicio de alertas bibliográficas, Hemeroteca virtual y repositorio de acceso a la literatura científica hispana a texto completo. Los recursos documentales de Dialnet son Artículos de revistas, Artículos de obras colectivas, Libros, Actas de Congresos, Reseñas bibliográficas y Tesis Doctorales. Esta base de datos también cuenta con una búsqueda avanzada que se denomina Dialnet Plus. Dialnet incorpora contenidos de diversos países de habla hispana.

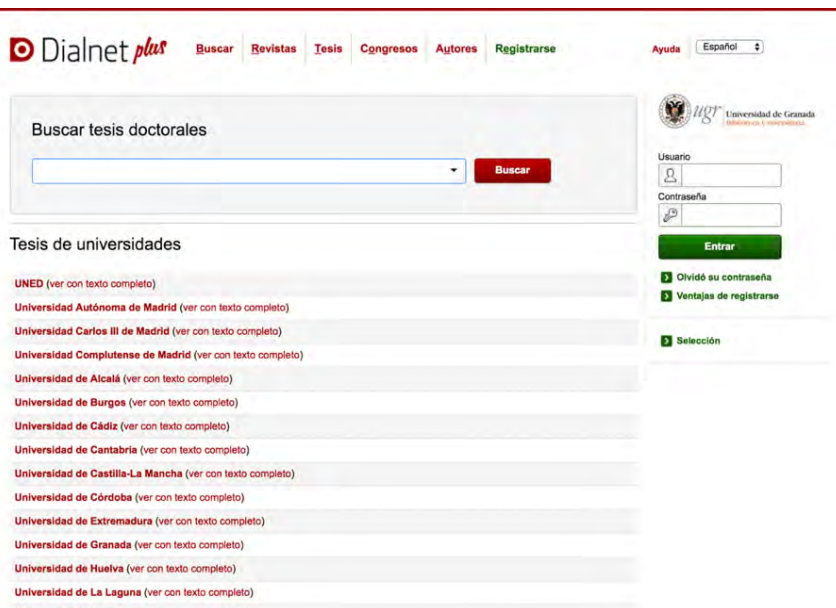


Figura 14. Vista de la búsqueda de tesis doctorales desde el acceso de Dialnet Plus

Fuente: <https://dialnet.unirioja.es/tesis>



Figura 15. Web de la Fundación Dialnet

Fuente: <http://www.fundaciondialnet.es/la-fundacion-dialnet/la-fundacion-dialnet/>

Otro repositorio disponible para tesis defendidas en España es la base Tesis Doctorales en Red (Figura 16), que cuenta con la participación de 19 universidades, mayormente universidades catalanas, por lo que se consideró relevante realizar búsquedas también en esta base de datos y cruzar la búsqueda con aquellas indexadas en la base nacional TESEO. Tesis Doctorales en Red (TDR o TDX en catalán, Tesis Doctorals en Xarxa) permite la consulta de tesis en acceso libre y la realización de búsquedas en el texto completo. Este repositorio comienza su andadura en 1999, como leemos en su web:

TDR nació fruto del convenio *La Universitat Digital a Catalunya 1999-2003*, firmado el 8 de septiembre de 1999, por los entonces Comisionados para la Societat de la Informació y para Universitats i Recerca, la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universitat Pompeu Fabra, la Universitat de Girona, la Universitat de Lleida, la Universitat Rovira i Virgili y la Universitat Oberta de Catalunya, los entonces Fundació Catalana per a la Recerca, CBUC y CESCO. Posteriormente, se han incorporado la Universitat Jaume I (julio 2002), la Universitat de les Illes Balears (diciembre 2002), la Universitat de València (abril 2003), la Universitat Ramon Llull (octubre 2004), la Universidad de Cantabria (marzo 2005), la Universidad de Murcia (julio 2005), la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (mayo 2007), la Universitat Abat Oliba (diciembre 2007), la Universitat Internacional de Catalunya (enero 2008) y la Universitat d'Andorra (abril 2013).

En el contexto español de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la web del profesor D. Joaquim Prats Cuevas, Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de

la Universidad de Barcelona, es todo un referente. Dentro de esta página web, encontramos también una base de datos de tesis doctorales del área de la Didáctica de la Ciencias Sociales (Figura 17), que también fue consultada y cruzada con TESEO para nuestro estudio. Además de la base de datos de tesis doctorales, *Histodidáctica* (www.ub.es/histodidactica), que se mantiene constantemente actualizada, tiene contenido sobre artículos científicos, libros, recursos multimedia, enlaces, obras del profesor Prats e información sobre el grupo de investigación en Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales (DHiGeCs).

The image shows the homepage of the Tesis Doctorales en Red (TDR) website. The header is red and contains the TDR logo, the text 'Tesis Doctorales en Red', a '25.000 Tesis' badge, and a 'Login' link. Below the header is a navigation bar with links for 'Inicio', '¿Qué es?', 'Preguntas más frecuentes (FAQ)', and 'Contacto'. On the right side of the header, there are links for 'English' and 'Català'. The main content area is divided into several sections: 1. Statistics: '25.573 tesis depositadas' (with a sub-note about embargo) and '87.030 tesis consultables' (with a sub-note about OAI-PMH). 2. 'Participantes' section listing various universities such as Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, etc. 3. 'Añadido Recientemente' section featuring three recent theses with titles and abstracts. 4. A search bar on the right with a 'Busca' button and a 'Restringir a TDX' checkbox. 5. A 'Consulta' section with links for 'Todo TDR', 'Por universidades y departamentos', etc. 6. 'Estadísticas' and 'Otros portales de tesis' sections. The footer contains 'Accesibilidad | Nota legal | Documentos de uso interno', 'Coordinación CSIC', and 'Patrocina Generalitat de Catalunya'.

Figura 16. Portada de la web de Tesis Doctorales en Red (TDR).

Fuente: <http://www.tesisenred.net/>



Figura 17. Página de inicio de la base de datos de tesis doctorales de la web Histodidáctica.
Fuente: <http://www.ub.edu/histodidactica/tesis/index.php>

3.3. Un ejemplo internacional: ProQuest Dissertations y Theses Global.

En el plano internacional, con depósitos de 88 países, destaca la base de datos *Dissertations and Theses* de ProQuest (Figura 18), con 3.8 millones de trabajos indexados y 3000 instituciones suscritas. El buscador nos permite elegir en la colección entre cuatro categorías: Historia, Lengua y Literatura, Ciencia y Tecnología y Multidisciplinar.

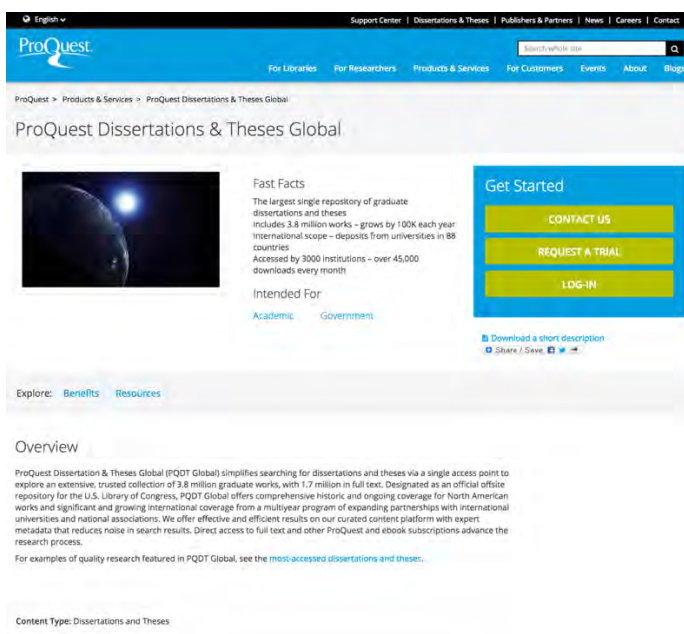


Figura 18. Portal de acceso a la base de datos de ProQuest de tesis doctorales
Fuente: <http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html>

CAPÍTULO 4

MÉTODOS COMPLEMENTARIOS PARA LA INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN CIENCIOMÉTRICA

1. Indicadores Cienciométricos

La aplicación de técnicas cuantitativas al estudio de la Ciencia ha dado lugar a la aparición de diversos indicadores para la evaluación bibliométrica y cienciométrica. En el primer capítulo del *Handbook of Quantitative Science and Technology Research*, Ton van Raan (2004) destaca el fuerte incremento, desde los años sesenta hasta ahora, en el material sobre el estado de la cuestión en Ciencia y Tecnología, sobre todo debido a las publicaciones de organismos como los Institutos Nacionales de Estadística, la UNESCO, la OCDE y la Comisión Europea. Van Raan destaca así mismo el hito que supuso la primera edición del *Manual Frascati* (OCDE, 1963), un manual dedicado al desarrollo de un estándar práctico para las encuestas de medición de la actividad científica y técnica.

Como bien explican Arencibia y Moya Anegón (2008) los indicadores son una medición adicionada y compleja que permite evaluar un fenómeno, su naturaleza, estado y evolución. En palabras de los autores:

La ciencia es un proceso social, y las acciones y conductas de los científicos dependen del contexto. Los indicadores de ciencia y técnica, como constructos sociales, miden aquellas acciones sistemáticas relacionadas con la generación, difusión, transmisión y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos. Asimismo, los indicadores bibliométricos constituyen una de las herramientas más utilizadas para la medición

del producto de la investigación científica, porque la documentación (independientemente del tipo de soporte) es el vehículo más prolífico y exitoso para la transferencia del conocimiento científico, conjuntamente con su transferencia oral por medio de conferencias y comunicaciones personales. (p. 3).

En el mismo trabajo, Arencibia y Moya Anegón (2008) clasifican los indicadores cuantitativos en dos grandes grupos: los que cuantifican la cantidad y el impacto de las publicaciones científicas (indicadores de publicación) y aquellos que miden la cantidad y el impacto de las relaciones entre las publicaciones científicas (indicadores de citación). Respecto a la medición y clasificación de indicadores agregan:

Pueden medirse como índices simples, relativos o ponderados, según los criterios que se consideren. De igual forma pueden medirse atendiendo a series cronológicas o como medidas de distribución, y los estudios pueden realizarse a nivel micro (individuos, grupos de investigación o revistas individuales), meso (instituciones o grupos temáticos) o macro (países, regiones o toda una disciplina).

Otros autores los clasifican en indicadores de actividad e indicadores relacionales de primera, segunda y tercera generaciones. Mientras los indicadores de actividad proporcionan datos sobre el volumen y el impacto de las actividades de investigación mediante simples recuentos de elementos bibliográficos (...) los indicadores relacionales se proponen conocer los vínculos y las interacciones entre los diferentes elementos bibliográficos mediante los conceptos de cocitación y coocurrencia, e intentan describir el contenido de las actividades y su evolución (p. 9).

Fernández-Cano y Bueno (1999) proponen una clasificación en cinco tipos de indicadores:

- Indicadores personales: Edad de los investigadores, Sexo de los investigadores y Antecedentes personales.
- Indicadores de productividad: Índice de productividad personal, Índice de colaboración, Índice de multiautoría, Índice institucional e Índice de transitoriedad.
- Indicadores de citación: Índice de antigüedad/obsolescencia, Factor de impacto de las revistas, Índice de inmediatez, Índice de actualidad temática, Índice de aislamiento, Índice de autocitación y Coeficiente general de citación.
- Indicadores de contenido: Temáticos o textuales y descriptores.
- Indicadores Metodológicos: Paradigma adoptado, Teoría desde o para la que se trabaja, Diseños específicos utilizados, Rasgos muestrales, Técnicas de análisis.

Con respecto a los indicadores bibliométricos basados en revistas, Tijssen y van Leeuwen (2003) aclaran que los más usados son el número de publicaciones y el número de citas; la medida más simple es simplemente el número de publicaciones producidas. Añaden también que se debe tener en cuenta que el contenido de las bases de datos de ISI (*Institute of Scientific Information*) no equivalen necesariamente a los niveles de actividad científica, sino más bien a la producción del conocimiento basado en investigación, y codificado, disponible públicamente. Respecto a las diferencias entre campos:

Es importante mantener en mente que las tendencias de publicación y el número de citas pueden variar considerablemente entre campos, disciplinas e instituciones. La investigación científica es llevada a cabo normalmente en un contexto institucional, en la mayoría de los casos en universidades o centros de investigación, y por lo tanto,

los esfuerzos y el reconocimiento de los investigadores individuales afiliados a esas instituciones se refleja en la producción científica y en el prestigio de la institución como un todo. Agregando la producción de publicaciones y las citas en este nivel institucional uno puede medir y comparar la producción institucional y la reputación científica atribuible a esos investigadores. (p. 2).¹

2. Leyes Clásicas de la Cuantimetría

Generalmente, cuando se hablan de las leyes clásicas o las leyes básicas de la cuantimetría, se hace referencia a las conocidas como ley de Price (1973), ley de Lotka (1926) y la ley de Bradford (1934).

2.1. Ley del crecimiento logístico de la ciencia enunciada por Price (1973).

Derek John de Solla Price (1922-1983) fue un físico británico que realizó estudios sobre la Historia de la Ciencia, y que es conocido como el padre de la Cuantimetría. Manfred Kochen, en una publicación en la *Journal of the Association for Information Science*, que traduce Alfredo Lara Guitard en la nota publicada en la *Revista Española de Documentación Científica* en 1985, *Hacia un paradigma de la Ciencia de la Información: La influencia de Derek de Solla Price*, comenta que curiosamente, aunque es poco conocido, Price procedía de familias judías emigradas a Inglaterra desde España vía Amsterdam.

¹ Traducción propia del original: It is important to keep in mind that both publication propensities and citation rates may vary considerably between fields, disciplines and within institutions. Scientific research is usually performed within an institutional context, in most cases a university or research institute, and thus the efforts and recognition of the individual researchers affiliated with that research institution is reflected in the scientific output and prestige of the institution as a whole. By aggregating the publication output and citations at this institutional level one can measure and compare the institutional output and scientific reputation attributable to those researchers.

La primera publicación que versa sobre la aportación más reverenciada y extendida de este autor, conocida como la ley de Price, se remonta a 1951, en un artículo publicado en *Archives d'Histoire de Sciences*, que después amplía en su libro *Science since Babylon* de 1961 (Figura 19). El estudio más amplio sobre este tema se encuentra en el capítulo inicial de su libro *Little science, Big science* (1967), revisado en su publicación *Little Science, big science and beyond* (1986) (Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo, 2004, 2012).

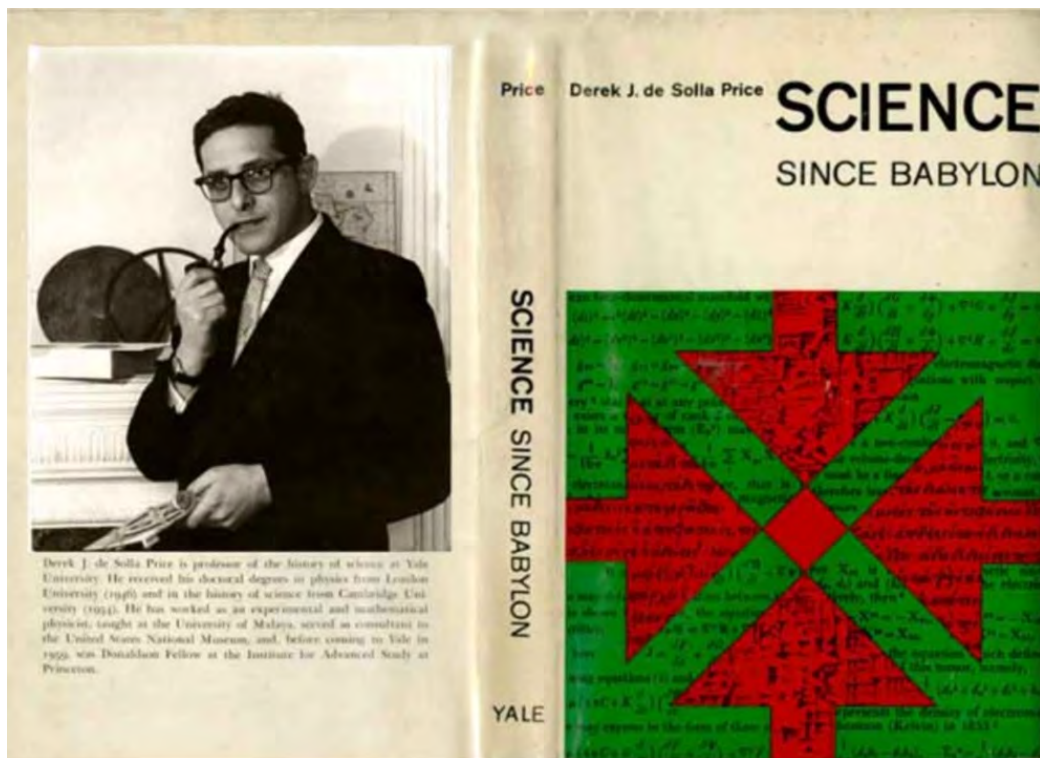


Figura 19. Cubierta original del libro *Science since Babylon* de Derek John de Solla Price de 1961.

Fuente: <http://derekdesollaprice.org/science-since-babylon/>

En esta Ley de Crecimiento Logístico, Price diferencia cuatro fases: Una primera fase de desarrollo constante, seguida de una fase de crecimiento lineal, que continúa en una fase de crecimiento exponencial, hasta la siguiente fase de estabilización logística (Figura 20).

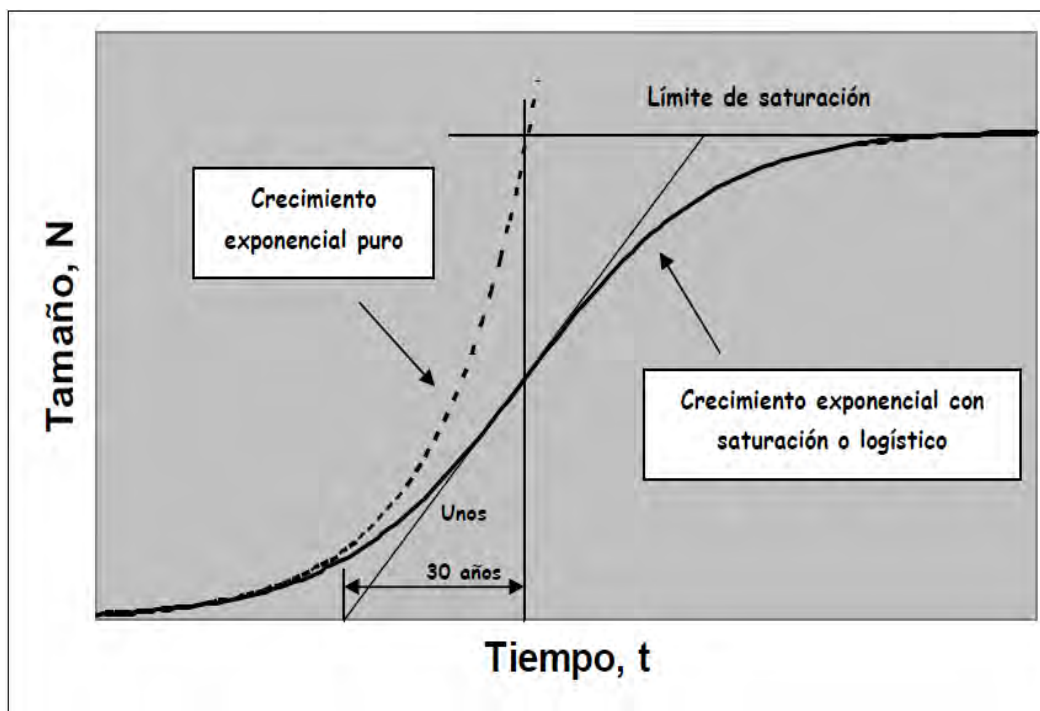


Figura 20. Modelo de Crecimiento logístico de la Ciencia enunciado por Price (1973)

Fuente: Jiménez, Ayuso, Murillo y Guillén, 2007.

2.2 La distribución de la frecuencia de la productividad científica: Ley de Lotka (1926)

Otra de las leyes fundamentales de la cuantimetría es la ley cuadrática inversa de productividad de los autores, o ley de Lotka. Alfred James Lotka (1880-1949) publicó esta distribución en un artículo titulado *The frequency distribution of scientific productivity*, del 19 de junio de 1926, en la revista *Journal of the Washington Academy of Sciences*, número 12.

Fernández-Cano (1995) nos aclara:

Esta ley viene a decir que la productividad de autores sigue una ley cuadrática inversa. Esto es: *El número de autores que hacen n contribuciones es alrededor de $1/n^2$ de los que hacen una sola; o sea el número de autores, que publican n, es*

inversamente proporcional a n^2 y, además, la proporción de todos los autores que hacen una sola contribución ronda el 60% (p. 51).

En general, los mejores ajustes a esta ley se obtienen cuando los datos utilizados proceden de una sola fuente, o sea, de los distintos números de una sola publicación periódica, se refieren exclusivamente a los primeros autores que han publicado sus trabajos en un periodo de tiempo de 10 a 15 años y la producción total supera los 200 productos (Fernández-Cano y Bueno, 1999).

Es común clasificar a los autores en función del número de publicaciones, basándose en el índice propuesto por Lotka. Vallejo (2005) nos indica los tres niveles de productividad:

- *Pequeños productores*: Aquellos autores que han realizado un único trabajo, teniendo un índice de productividad personal igual a 0 ($\log 1=0$).
- *Medianos productores*: Aquellos autores que han realizado entre 2 y 9 contribuciones y su índice de productividad personal oscila entre 0 y 1.
- *Grandes productores*: Aquellos que han realizado 10 o más trabajos, teniendo un índice de productividad personal igual o mayor que 1. (p. 62).

2.3 Dispersión de la literatura científica: Ley de Bradford (1934)

La hipótesis de Samuel Clement Bradford (1878-1948) de que la mayoría de los artículos publicados sobre un asunto especializado se concentraba en unas cuantas revistas especialmente dedicadas a ese asunto, en conjunto con ciertas revistas frontera y muchas otras generales o de dispersión, se postuló en 1934 (Urbizagástegui Alvarado, 2016). La aplicación de esta ley ayuda a seleccionar las publicaciones periódicas más

productivas y más relevantes de una determinada área de conocimiento. En el capítulo *Documentary Chaos* del libro *Documentation* (1948) Bradford establece el siguiente enunciado:

Si las revistas científicas se disponen en orden decreciente de productividad de artículos sobre un tema determinado, puede distinguirse un núcleo de revistas más específicamente consagradas al tema y varios grupos o zonas que incluyen el mismo número de artículos que el núcleo, siendo el número de revistas en el núcleo y en las zonas siguientes como 1: n , n^2 , n^3 , n^4 ... (p.110-111).

Este manual de 1948 tenía como objetivo ser el primer tratado sobre documentación disponible en lengua inglesa, tras el *Traité de Documentation: le livre sur le livre* publicado en 1934 por Paul Otlet en Bruselas, y el *Die Decimal Klassifikation* de O. Frank's publicado en Berlón en 1946 (Bradford, 1948).

Generalmente el cálculo de las zonas dónde se encuentran esas revistas se realiza de modo gráfico (Figura 21), Urbano (2000) nos ilustra al respecto:

Se representa en una escala semilogarítmica el número acumulado de títulos por orden decreciente de citas frente al número de citas acumulado, el punto en el que la curva se transforma en una recta proyectando sobre el eje de abscisas determina el número de títulos que forman el núcleo (p.145).

OX_1 , OX_2 and OX_3 we have

$$\log \alpha = r, \text{ or } \alpha = 10^r.$$

$$\log \beta = r + z, \text{ or } \beta = 10^r + z = 10^r \times 10^z.$$

$$\log \gamma = r + 2z, \text{ or } \gamma = 10^r + 2z = 10^r \times (10^z)^2.$$

Putting $10^z = n$, we see that the natural numbers α , β and γ are related to each other as $1 : n : n^2$.

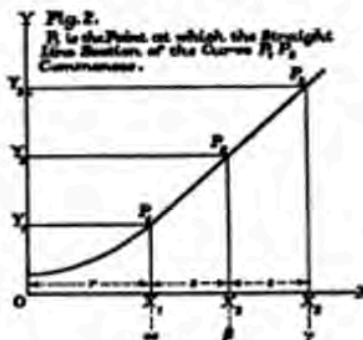
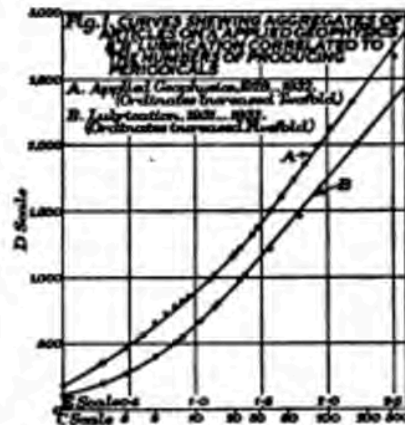


Figura 21. Ilustración original del manual Documentation publicado en 1948 por Bradford relativa a la clasificación por áreas de las publicaciones científicas.

Fuente: <https://babel.hathitrust.org/>

3. Análisis de Series Temporales

Una de las técnicas más comunes en el estudio de los fenómenos de cualquier naturaleza es el análisis de series temporales, con el objetivo de visualizar la evolución histórica de una determinada variable (o varias de ellas), según Rodríguez Morilla (2000), con dos objetivos básicos:

1. Extraer las regularidades observables en el comportamiento pasado de la variable, obteniendo el mecanismo generado para tener un mejor conocimiento de la variable.

2. Predecir el comportamiento de la variable reduciendo la incertidumbre.

De este modo, se define la serie temporal como la sucesión de observaciones correspondientes a una variable en diferentes momentos temporales, por lo general, en intervalos de tiempo regulares de duración constante. Así, las series temporales se contraponen a las denominadas transversales, que recogen el comportamiento de una variable para diferentes elementos, pero relativos a un mismo momento temporal, al igual que a los datos de panel, que combinan datos de serie temporal y de corte transversal, proporcionando observaciones relativas a distintos elementos en diversos momentos temporales (Rodríguez Morilla, 2000, en Vallejo, Torralbo y Fernández-Cano, 2005).

Los componentes más importantes de una serie temporal, según indican Vallejo, Torralbo y Fernández-Cano (2005) son:

- Tendencia: El movimiento de larga duración que indica la marcha general y persistente del fenómeno, siendo este el componente que refleja la evolución de la serie a largo plazo.
- Variación estacional: Componente causal debido a la influencia de ciertos fenómenos que se repiten periódicamente.
- Variación cíclica: Es el componente de la serie que recoge las oscilaciones periódicas de amplitud superior a un año. Son movimientos irregulares alrededor de una tendencia regular en donde, al contrario que en las variaciones estacionales, el periodo y amplitud son variables.
- Variación aleatoria, accidental o errática: Movimiento de tipo causal sin regularidad, y consecuentemente, sin predicción. Dentro de esta se distinguen irregularidades identificables (factor errático) e irregularidades atribuibles al azar (factor aleatorio).

4. Análisis de Redes Sociales

Las redes sociales pueden definirse como un conjunto bien delimitado de actores (individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc) vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales. De las diversas maneras de formalización y medición de datos y análisis de redes sociales, las dos más importantes son la teoría de grafos, que opera a partir de productos cartesianos con los grafos como representación, y la teoría matricial, que opera desde las sociomatrices como matriz de datos inicial (Lozares, 1996).

Es bastante común que el primer paso para el análisis de la estructura de una red social (Calero-Medina, 2012) sea dibujarla u obtener una imagen de la misma. Una red, que según la teoría matemática que sustenta el análisis de redes se nombraría como un *grafo*, está creada con puntos llamados *nodos* o *vértices*, y líneas que los conectan, normalmente llamadas *vínculos* o *aristas*.

La estructura de la que se compone una red social se describe en su matriz de adyacencia A , cuyo ejemplo más sencillo es una matriz simétrica $n \times n$, donde n es el número de nodos de la red, y A_{ij} son los elementos, donde A_{ij} es igual a 1 si hay una arista entre i y j , e igual a 0 en otro caso. (Para ampliar información, consultar Calero-Medina 2012, p.8).

Los seis conceptos fundamentales en el análisis de redes sociales según Lozares (1996) son:

1. *Los actores sociales*: son entidades sociales sujetos de los vínculos de las redes sociales. Son de diverso tipo: individuos, empresas, unidades colectivas sociales, departamentos en una empresa, agencias de servicio público en la ciudad, estados, etc.

2. *Los lazos relacionales*: son los vínculos entre pares de actores, unidad de análisis en las redes sociales. Son de muy diverso tipo: personales (amistad, respeto, consejo, etc.), transferencia de recursos (bienes, dinero, información, etc.), asociaciones, interacciones comportamentales; movilidad geográfica o social; conexiones físicas; relaciones formales y organizacionales; etc.
3. *Díada*: es la relación específica entre dos actores. Es inherente al par y no se piensa como propiedad de un solo actor. Una díada consiste en un par de actores y el posible lazo entre ambos.
4. *Triada*: es el conjunto de tres actores y sus relaciones. Permite el análisis de balance y también el considerar propiedades transitivas.
5. *Subgrupo*: es una extensión de los conceptos anteriores. Subgrupo de actores es cualquier subconjunto de actores además de los lazos existentes entre ellos.
6. *Grupos*: las redes sociales tienen además capacidad de modelizar relaciones entre sistemas de actores que denominamos *grupos* en tanto que conjunto de todos los actores sobre los que se miden los lazos. Se trata siempre de un conjunto finito. (p. 108-109).

Respecto a las medidas de las redes sociales, la principal medida es la *centralidad*. Siguiendo a Calero-Medina, 2012, la centralidad es un conjunto de propiedades de los distintos niveles de los nodos relacionados con la importancia estructural de un nodo en una red. Los analistas de redes sociales han desarrollado y estudiado las medidas de centralidad durante mucho tiempo, resultando en un amplio rango de conceptos y definiciones sobre lo que significa ser central en una red. Hay tres medidas fundamentales de la centralidad de una red social: La medida más importante y más simple es el *grado de centralidad*. El grado de un nodo en una red social es el número de vínculos que tiene, siendo, por ejemplo, el número de amigos de un individuo en una red de amistad. Si estos

vínculos son direccionados, el nodo tendrá dos medidas distintas de grado: *el grado de entrada y el grado de salida*. Un ejemplo lo encontramos en las redes de citación; el grado de entrada de un artículo es el número de citas recibidas y el grado de salida, el número de referencias que da.

Otra medida del grado de centralidad, un poco más complicada, pero basada en la misma idea, es la *centralidad del vector propio*. Esta centralidad del vector propio asume que no todos los vínculos en la red social tienen la misma importancia, y asigna a cada nodo la centralidad en función del número y peso de esas conexiones. La centralidad del vector propio ha resultado ser una medida útil en muchas situaciones, llevando por ejemplo a Pinski y Narin en 1976, y Geller en 1978, a desarrollar una medida del impacto de las revistas desarrollando un algoritmo que, aparte de considerar al número de citas de una revista a otra, consideraba también el prestigio de la revista (Calero-Medina, 2012).

Una tercera medida es aquella que tiene en cuenta la posición central de un nodo en una red, llamada *intermediación*. Un nodo con una alta centralidad de intermediación es un nodo que aparece con mucha frecuencia en el recorrido más corto que conecta otros dos nodos cualquiera de la red. Esta medida de centralidad fue desarrollada por Freeman en 1977 y se considera como la medida de la influencia de un nodo en la red en términos de flujo de información.

Desde el punto de vista del análisis de red en su totalidad existen varias medidas que nos muestran el comportamiento de la red en general, como son el grado medio, el grado medio ponderado, el diámetro de la red, la densidad del grafo, modularidad o el número de componentes conexos.

5. Minería de Datos: Redes Neuronales como Mapas auto-organizados

Una de las tendencias crecientes en el tratamiento de datos es el uso de los recursos que la Inteligencia Artificial proporciona a los investigadores. La ingente cantidad de

información, no sólo bibliométrica, sino de todo tipo (redes sociales como Twitter o Facebook, registros médicos, bases de datos de grandes multinacionales o gubernamentales) requiere de un manejo de datos a través del uso de potentes ordenadores que permitan conformar modelos para el procesamiento de esa información.

La llamada Ciencia de Datos, tendencia en estos momentos, hace referencia al conjunto de habilidades necesarias para el tratamiento de grandes cantidades de información, desde el manejo de software específico, pasando por conocimientos matemáticos y experiencia investigadora, hasta la habilidad de comprender, aplicar y explicar los diversos modelos que se generan.

La Minería de Datos o *Data Mining*, como explica Casillas (2016), es el proceso de extracción de patrones de información (implícitos, no triviales, desconocidos y potencialmente útiles) a partir de gran cantidad de datos. Estos patrones son utilizados para explicar los datos existentes, hacer predicciones, resumir las bases de datos masivas para facilitar las tomas de decisiones, y para la visualización de datos a través de la extracción de estructuras. La Minería de Datos puede aplicarse a bases de datos relacionales, espaciales, temporales, documentales, multimedia; puede aplicarse a la *World Wide Web*, y a grandes volúmenes de datos, conociéndose como *Big Data* o *Social Big Data*. En la Figura 22 podemos observar un diagrama donde se sitúa la Minería de Datos en relación al proceso de extracción de conocimiento de las bases de datos.

Passoni (2003) propone un proceso de Minería de Datos que utiliza redes neuronales artificiales auto-organizadas como herramientas para el análisis exploratorio de datos multidimensionales. Como leemos en su trabajo de 2003:

La minería de Datos (*Data Mining*) es un proceso que, mediante el descubrimiento y cuantificación de relaciones predictivas en los datos, permite transformar la información disponible en conocimiento útil para la organización. Dentro de los

sistemas de soporte de decisiones, hallamos la Minería de Datos como una herramienta poderosa. La minería de datos es una idea basada en una simple analogía. El crecimiento de los almacenes de datos ha creado montañas de datos, que representan un recurso de gran valor para la organización. No obstante, para extraer lo valioso de la montaña se debe excavar, o practicar la minería, para llegar a las “pepitas” de metal precioso, en nuestro caso, el conocimiento (Fayyad *et al*, 1996, en Passoni 2003, p. 77). (Figura 23).

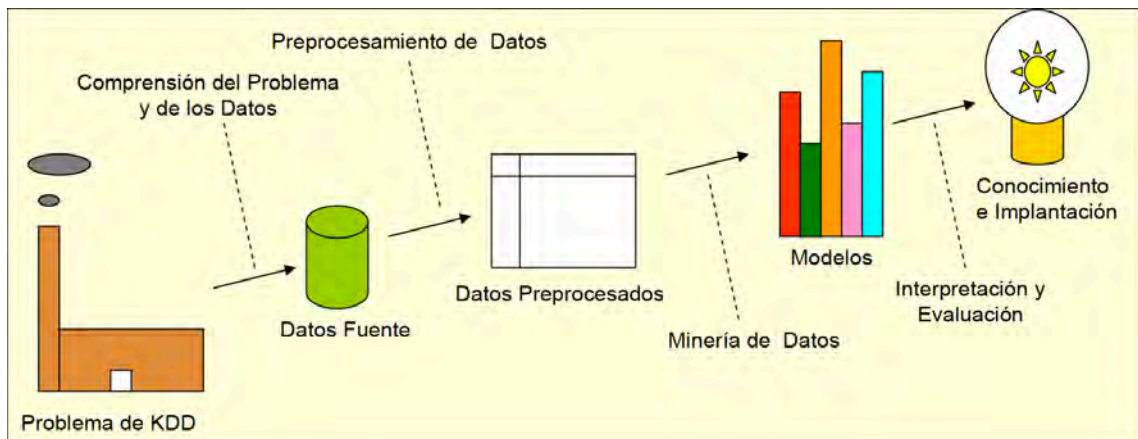


Figura 22. Diagrama del proceso Knowledge Discovery from Databases o KDD en el que se encuentra situada la Minería de Datos (Casillas, 2016).

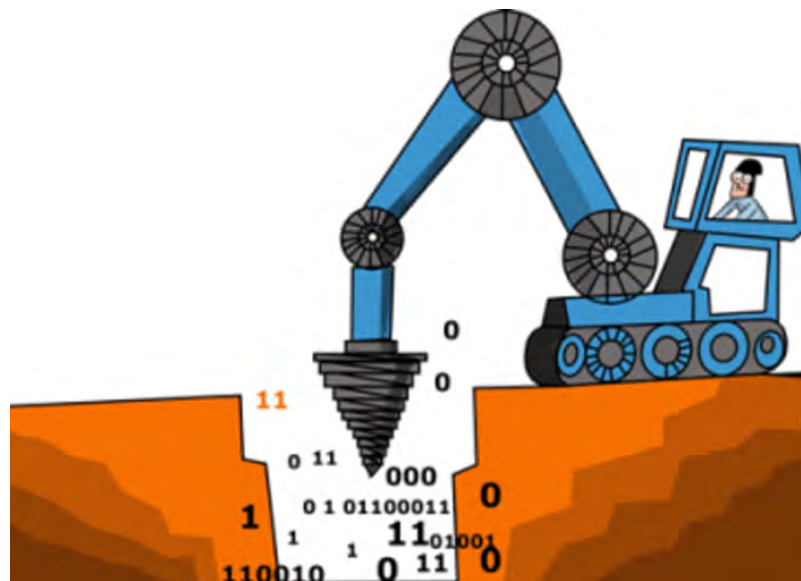


Figura 23. Ejemplificación del símil de la excavación en una montaña con la Minería de Datos. Fuente: bestcomputersciencedegrees.com

Una posibilidad para abordar el problema de la representación con modelos es el uso de datos, conceptos y métodos empleados en el llamado aprendizaje automático o *machine learning*. Como define Passoni (2005b):

Un método de aprendizaje automático aplicado a la modelización es un algoritmo que estima o induce un mapeo o dependencia aún desconocida entre las diversas variables

del sistema (entradas y salidas). Se consideran “datos” para la modelización a las combinaciones de variables disponibles que se suponen “describen” o se presentan como relevantes para caracterizar el comportamiento del sistema.

Los grupos o técnicas comprendidos en la Inteligencia Computacional, esencialmente las Redes Neuronales Artificiales, los Sistemas Difusos y la Computación Evolutiva, han demostrado su eficacia en la generación de modelos a partir de datos, tanto para el análisis como para la predicción del comportamiento de sistemas complejos (Bonissone 1996, 1999). En la actualidad existe una fuerte tendencia a desarrollar modelos híbridos, los que utilizan más de una de las técnicas de Inteligencia Computacional (Pedrycz y Reformat, 2003), (Kwok, 2001). (p. 110).

Los Mapas Auto-organizados son un tipo muy conocido de red neuronal no supervisada. Los datos de entrada tienen la misma dimensión, y están conectados cada uno a una neurona o célula que generalmente se distribuyen en una matriz bidimensional. La cantidad de células es un parámetro que depende del diseño, y es menor que el número de datos que se entrenan. Cada célula contiene un vector dimensional de entrada, conocidos como vectores prototipo, y son los que definen la codificación o categorización del Mapa auto-organizado. Los códigos se inician usando valores aleatorios u otros métodos como inicialización lineal. La célula cuyo vector está más cercano al dato de entrada, de acuerdo a una distancia establecida, es llamado *Best Matching Unit* (BMU) o mejor unidad de concordancia (Passoni, 2013). El mapa mantiene una función de vecindad para mantener el orden topológico de los datos de entrada.

El análisis con Redes Neuronales llevado a cabo en esta investigación basa en el trabajo realizado por Passoni (2003, 2013), empleando las redes auto-organizadas creadas por Kohonen (1990, 1993).

6. La entrevista semiestructurada a informantes clave

Desde la mirada de la investigación cualitativa, una de las técnicas de recogida de datos más empleada por su importancia es la entrevista. Buendía (1998) define la entrevista en investigación como la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador (p. 127). En su artículo sobre la entrevista como recurso flexible y dinámico, Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) plantean la clasificación más usual de las entrevistas según su planificación:

- *Entrevistas estructuradas o enfocadas*: las preguntas se establecen previamente, con un determinado orden, y contienen un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica en forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y el análisis, a la vez que presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.
- *Entrevistas semiestructuradas*: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas programadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

- *Entrevistas no estructuradas*: son más informales, más flexibles y se diseñan de manera que puedan adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen libertad para ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original. La principal desventaja es que puede contener lagunas en la información necesaria en la investigación.

En general, se mantiene que las entrevistas semiestructuradas cuentan con un equilibrio entre estructura y flexibilidad, permitiendo que los sujetos entrevistados sigan la organización que les proporciona el investigador, pero permitiéndoles expresar sus puntos de vista o aquella información complementaria que consideren oportuna.

Se recomienda seguir una serie de pautas para la realización de las entrevistas semiestructuradas (de Miguel Martínez, citado en Díaz-Bravo et al. (2013):

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video-grabarla.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y el contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.

- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio. (p. 163-164).

Las características que debe tener un entrevistador se muestran en la Figura 24, adaptadas de Díaz-Bravo et al. (2013).



Figura 24. Características que debe tener un entrevistador. Adaptado de Díaz-Bravo et al. (2013).

Entre las ventajas y las limitaciones de este instrumento, Buendía (1998) señala:

- Ventajas:
 - Se puede recoger información de personas con bajo nivel cultural e incluso analfabetas.
 - Permite conocer, además de las respuestas, el estado de ánimo y el ambiente del entrevistado.
 - Es posible obtener mayor información que con los cuestionarios cuando se trata de cuestiones comprometidas.
 - Existe menor riesgo de pérdida que con los cuestionarios; generalmente se accede a las entrevistas, y aunque existe un porcentaje de fallidas, siempre es menor que la pérdida de los cuestionarios.
- Limitaciones:
 - Es sesgo que introduce el entrevistador, por las diversas influencias que puede ejercer durante el desarrollo de la entrevista.
 - No mantiene de forma tan evidente el anonimato de las respuestas como el cuestionario.
 - Es necesario que los entrevistadores sean expertos para que los datos recogidos sean lo más fiables posibles. (p.132).

7. Citas en Google Académico: ¿A hombros de qué gigantes?

El uso extendido de Google Académico (o *Google Scholar*) entre la comunidad investigadora y universitaria, es un hecho que ha producido y produce numerosas discusiones. Como bien se aclara en la zona de *Acerca de Google Académico*, a la que se accede desde el portal de Google Académico, proveen una forma sencilla de llevar a cabo búsquedas generales sobre literatura científica, desde un solo lugar, con acceso a

artículos, tesis, libros, resúmenes y opiniones. Generalmente se recomienda a los investigadores que elaboren y mantengan su perfil en Google Académico para mejorar su visibilidad y facilitar la comunicación de sus trabajos. Vemos en ejemplo de perfil en Google Académico de un investigador en concreto, en este caso, Antonio Fernández-Cano, en la Figura 25. Respecto a su funcionamiento, Torres-Salinas, Ruiz-Pérez y Delgado-López-Cózar (2009) aclaran:

Es un producto que, a diferencia de las bases de datos bibliográficas tradicionales, no vacía contenidos de revistas, sino que rastrea sistemáticamente la Web siguiendo la misma filosofía que Google, pero haciendo converger en una sola plataforma dos servicios. En primer lugar, es un buscador de publicaciones científicas y, en segundo lugar, es un índice de citas que ayuda a conocer el impacto que las publicaciones tienen. Precisamente esta última propiedad es la que más interesa y la que lo convierte en una competencia directa de otros índices de citación como Web of Science (WoS), de Thomson Reuters, o Scopus, de Elsevier (p. 502).

La controversia sobre el uso de Google Académico como herramienta para evaluaciones cuantitativas es la facilidad con la que se indexan documentos sin revisión y se manipulan las métricas que ofrece sobre los diversos investigadores. Es ridículo como algunos procuran declararse autores de documentos que obviamente no han sido elaborados por ellos con el objeto de incrementar el supuesto índice h o índice i10 que ofrece Google Académico. Un experimento llevado a cabo por investigadores de la Universidad de Granada (Delgado-López-Cózar, Robinson-García y Torres-Salinas, 2013) demostró la facilidad con la que pueden falsearse estos índices, ejemplificado mediante seis documentos falsos subidos desde un dominio con autorización institucional, en los cuales un falso autor citaba los trabajos de un determinado grupo de

investigación, con el objeto de alertar sobre la facilidad con la que se manipulan las métricas de Google Académico.

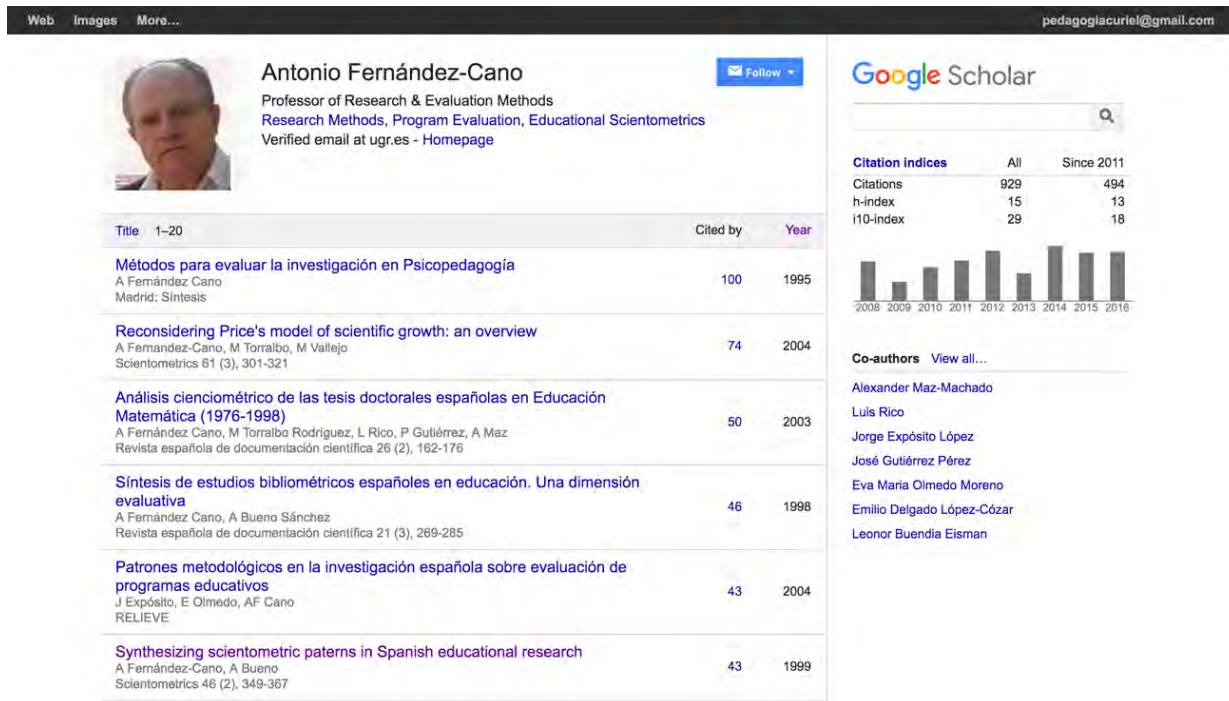


Figura 25. Perfil del investigador Antonio Fernández-Cano en Google Académico.

Aún así, en el caso de la búsqueda de las citas obtenidas por las tesis doctorales, Google Académico es la única herramienta disponible. La supuesta facilidad para engañar al sistema de citas puede intentar resolverse mediante una búsqueda sistemática y detallada de los documentos y los autores.

En el trabajo de 2016 de Prins, Costas-Comesaña, Van Leeuwen y Wouters, *Using Google Scholar in research evaluation of humanities and social sciences programs: A comparison with Web of Science data*, los autores analizan las citas en Google Académico mediante numerosas búsquedas para asegurar la veracidad de los datos recuperados, en 13 programas de los campos de Educación y Ciencias Pedagógicas (*Education and*

Pedagogical Sciences), y 5 de Antropología, en Holanda, además de una comparativa con las halladas en WoS. En sus conclusiones comentan:

Nuestros resultados indican que es posible llevar a cabo estudios bibliométricos con fines evaluativos usando GS (*Google Scholar*), en lo que respecta a la recolección de datos y su validez, aunque se necesita un manejo manual y una limpieza intensiva para una recolección de datos adecuada y factible.

La comparación de los resultados de GS con los resultados de WoS indican un uso prometedor de GS para los campos con menos grado de cobertura en WoS (Van Leeuwen, 2013), en particular en los campos que producen tipos más diversos de documentos que artículos en revistas WoS. (p. 4).

CAPÍTULO 5
INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO
EMPÍRICO

1. El problema a indagar: Consideraciones generales y antecedentes

La evaluación de la investigación es un proceso altamente necesario para el estudio de la productividad científica, su calidad, las fuentes de financiación, los mecanismos subyacentes, y en general, para vislumbrar como podemos mejorar y hacer más eficiente la investigación y la gestión del conocimiento.

Como se ha mencionado en el capítulo 1, se ha demostrado que las técnicas de evaluación y cuantificación usadas tradicionalmente en la cienciometría, nacidas de las ciencias naturales y experimentales, no se ajustan debidamente a los patrones de publicación y comunicación de las Ciencias Sociales y Humanas. Recientemente, nuevas corrientes y técnicas están siendo empleadas para conseguir una evaluación más realista de estas áreas, tales como el uso y aplicación de altmetrics, o como es el caso de este trabajo, a través del estudio de la producción de tesis doctorales. Andersen y Hammarfelt (2011), mencionan que, aunque queda mucho por investigar a través del estudio de las tesis doctorales, y que algunos estudios se remontan a bastantes años

atrás, no se ha generalizado la aplicación de técnicas cuantitativas a estas. Relativo al uso de tesis doctorales en cuantimetría, escriben:

Una de las primeras unidades históricas de la investigación cuantitativa está hoy en día en gran medida en desuso, como son las cifras de publicaciones de tesis doctorales. Derek J. de Solla Price utilizó esta unidad, junto con otras medidas, como un indicador de la adición de un nuevo investigador a un campo científico (Price, 1963). [...] Si las tesis doctorales son viables como un indicador de crecimiento, pueden ser una medida útil para comprar el crecimiento entre campos particulares, o incluso entre las Humanidades y las Ciencias¹ (p. 372).

La disciplina objeto de estudio, la Didáctica de las Ciencias Sociales, es un caso muy particular de análisis. Considerada bajo tal denominación desde la reforma Universitaria de 1983 y el posterior Real Decreto de 1984, su definición y acotación es a veces difusa. Mendióroz (2013), refleja estas particularidades en su definición de Ciencias Sociales:

Las ciencias sociales son un conjunto de disciplinas que comparten a nivel genérico un mismo objeto de estudio: los fenómenos derivados de la acción del hombre en cuanto ser social y en su relación con el medio donde vive. A nivel específico, la diversidad que reviste el conjunto de las ciencias sociales plantea problemas de delimitación e integración, impidiendo que el área pueda tener una

¹ Del original: One of the historically first units of scientometric research is largely unused today, namely publication counts of dissertations. Derek J. de Solla Price used this unit, alongside other measurements, as an indicator of an addition of a new researcher to a scientific field (Price 1963). [...] If dissertations are viable as a growth indicator, it may be a useful metric for comparing growth between particular fields, or possibly even between the humanities and the sciences. (p. 372).

fundamentación epistemológica global, debido a la diferente organización interna de cada ciencia, a su marco teórico y conceptual, a la metodología empleada, a su recorrido histórico, a la formación científica e ideológica propia de los investigadores de cada una de ellas; factores entre otros, que favorecen la confusa apariencia que ofrecen como conjunto de disciplinas yuxtapuestas, y como un corpus de ciencias interrelacionadas y complementarias. Sin embargo, por otra parte, comparten rasgos comunes que les permiten, aunque desde perspectivas diferentes, ofrecer una imagen completa de la conducta humana y de las sociedades. Tienen en común su carácter científico, comparten el mismo objeto de estudio, consideran los resultados de forma provisional y relativa, y crean conocimiento en base a la realidad social, heterogénea, de carácter transitorio y en constante proceso de construcción. (p.44.)

Teniendo todo esto en cuenta, el presente estudio realiza un análisis y descripción de la situación pasada y actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España, usando la producción de tesis doctorales de la disciplina como base para la aplicación de distintas técnicas cuantitativas. En definitiva, se realiza una revisión general que expone el estado del arte (state-of-art) de la Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país.

2. Enunciado y racionalidad del problema

El uso de estudios bibliométricos confiere estatus y reconocimiento a las disciplinas, instituciones, países, grupos de investigación e investigadores que son objeto de la investigación.

Con este trabajo, se pretende describir, analizar y pronosticar el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España, usando su producción de tesis doctorales indexadas en la base de datos TESEO, para el periodo comprendido entre 1976 y 2014. Para ello, se realizará una descripción de la producción general diacrónica y un pronóstico de la serie, se estudiará así mismo la productividad por directores de tesis y su ajuste a la ley de Lotka (1926), la productividad de los autores, la productividad institucional de las universidades y su ajuste al modelado de Bradford (1934), la productividad por departamentos universitarios, la productividad según género del autor de la tesis y los patrones en la relación director-doctorando según género, un análisis de los tribunales de evaluación a través de un análisis de redes sociales, un análisis de los contenidos de los descriptores dados en la ficha de TESEO así como inferidos de los títulos de las tesis, junto con un análisis mediante SOM (*Self Organizing Maps*) de los descriptores inferidos de los títulos/ resúmenes de las tesis, y un análisis cualitativo de las entrevistas a cinco de los mayores expertos del área en nuestro país.

3. Revisión de la literatura: Conceptual y de investigación

Para contextualizar y conocer tanto el estado de la cuestión, como la agenda investigadora sobre el tópico de una investigación a desarrollar, es necesario revisar la literatura específica relacionada con la misma. Rivera-Camino (2014, p. 91) menciona las cuatro funciones principales de la revisión de la literatura en la redacción de una tesis doctoral:

- Coloca la investigación dentro de un panorama de investigación más global
- Muestra la singularidad, relevancia y necesidad de su proyecto particular, explicando en qué medida las preguntas de investigación y el enfoque propio difieren de las de otros estudios

- Justifica las opciones metodológicas; demuestra el conocimiento que el doctorando sobre su tesis
- Desvela si los métodos son los apropiados para el estudio.

En el caso de la disciplina que nos ocupa, la Didáctica de las Ciencias Sociales, acotar los términos de búsquedas relacionadas es complejo. La Didáctica de la Geografía, de la Historia, o de la Historia del Arte, se remontan muchos años atrás. A finales del siglo XIX, con movimientos como el Regeneracionismo, y la influencia de la Institución Libre de Enseñanza, se produce un auge en la preocupación y reflexión sobre la situación de España y la educación en nuestro país, interés que se materializó especialmente en la Historia y la Geografía. Dos de los autores más representativos de este movimiento son Ricardo Macías Picavea, Rafael Altamira y Crevea y Tomás de Iriarte, como se menciona anteriormente y de modo más amplio en el segundo capítulo del Marco Teórico de la presente tesis doctoral.

En el plano internacional, como destacan Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo (2012), encontramos numerosos estudios que emplean la tesis doctoral como base para la indagación cuantitativa, como son los realizados por Liang, Liu y Rousseau (2004), Schmoch, Schubert, Cansen, Heidler y Von Gortz (2010), Larivière, Zuccala y Archambault (2008), Borrego, Barrios, Villarroya y Olle (2010), y Chen et al. (2011). También es destacable la publicación de 2011 de Andersen y Hammarfelt.

En nuestro país destacan las investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación HUM-567 de *Evaluación de la Investigación y de Programas Educativos Andaluces*, dirigido por Antonio Fernández Cano, y que cuenta entre sus integrantes con Mónica Vallejo Ruiz. Otro estudio cuantitativos relevantes y actuales se pueden

encontrar en Gutierrez-Braojos, Salmerón, Casasempere y Fernández-Cano (2017) *Análisis temático de la investigación educativa soportada por la teoría fundamentada*.

4. Delimitación de los objetivos de investigación

4.1 Objetivo general.

El objetivo general de esta investigación es realizar un análisis cienciométrico de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, indexadas en la base de datos TESEO y defendidas en el periodo comprendido entre 1976 y 2014, a la búsqueda de patrones generales propios de la ciencimetría.

4.2 Objetivos específicos.

- Realizar un análisis diacrónico retrospectivo de la producción mencionada.
- Realizar un análisis prospectivo a partir del cálculo de pronósticos mediante modelos determinísticos y ARIMA.
- Analizar las variables cienciométricas propias de las tesis doctorales indexadas en la base de datos TESEO: Título de la tesis doctoral, datos del doctorando, año de defensa, institución, departamento, dirección, codirección, miembros del tribunal, descriptores extraídos del tesauro.
- Aplicar metodologías cualitativas y cuantitativas para inferir patrones sobre indicadores cienciométricos propios de las tesis doctorales en Ciencias Sociales.
- Contrastar las opiniones de los expertos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en torno a la problemática específica de esta área de conocimiento.
- Realizar un análisis de los descriptores inferidos de los títulos/resúmenes de las tesis, mediante Mapas Autoorganizados o *Self Organizing Maps* (SOM).

- Realizar un análisis de redes sociales de los tribunales de evaluación de las tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales
- Analizar descriptores dados e inferidos en las tesis doctorales a partir de un análisis de contenido.

5. Enunciado de hipótesis y su racionalidad

Las hipótesis de esta investigación conjeturan posibles patrones de la producción de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales, para el periodo estudiado, que se ajustan a modelos cuantitativos tales como la ley de Price (1963), la ley de Lotka (1926) y la ley de Bradford (1934).

Las tres hipótesis son las siguientes:

- La producción española de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales se ajusta a la ley de Price (1963).
- La producción española de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales se ajusta a la ley de Bradford (1934).
- La producción española de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales se ajusta a la ley de Lotka (1926).

Obsérvese que se trata de verificar las tres hipótesis, a parte de inferir otros patrones descriptivos como objetivos específicos.

6. Definición de términos clave

- Tesis Doctoral: Según el diccionario de la Real Academia Española, vigésimo tercera edición, “tesis” (del latín *thesis*, y este del griego *θέσις thesis*), en su tercera acepción, se define como “Disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al título de doctor en una facultad”. El Real Decreto 99/2011 clarifica que “la tesis doctoral consistirá en un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquier campo del conocimiento.

La tesis debe capacitar al doctorando para el trabajo autónomo en el ámbito de la I+D+i”.

- Bibliometría (*Bibliometrics*): Término acuñado por Alan Pritchard en su artículo de 1969 *Statistical Bibliography or Bibliometrics* (Garfield, 2009). Pritchard considera más adecuado el uso del término Bibliometría que el término Bibliografía Estadística, ya que este último puede entorpecer, no es muy descriptivo, y puede ser confundido con el propio término Estadística o Bibliografías en Estadística. Así pues, sugiere que un nombre mejor para esta materia es Bibliometría, definida como la aplicación de los métodos matemáticos y estadísticos a libros, revistas científicas, u otros medios de comunicación² (Pritchard, 1969).
- Cuantimetría: Solapándose en cierta medida con el término Bibliometría, la Cuantimetría (*Scientometrics*), fue acuñada por el matemático-filósofo-erudito, V.V. Nalimov. *Scientometrics* es la traducción al inglés de la palabra que da título al clásico monográfico de Nalimov, *Naukometriya* (Nalimov y Mul'chenko, 1969), que fue relativamente desconocido para los académicos occidentales, incluso después de que fuera traducido al inglés³ (Garfield, 2009). El término se extendió notablemente tras la aparición de la revista *Scientometrics* en 1979 (Callon, Courtial y Penan, 2005; Garfield 2009).

² Del original: The term is clumsy, not very descriptive, and can be confused with statistics itself or bibliographies on statistics [...]. Therefore it is suggested that a better name for this subject is Bibliometrics, i.e. the application of mathematics and statistical methods to books and other media of communication.

³ Del original: [...] The term Scientometrics, which was coined by the Russian mathematician-philosopher-polymath, V.V. Nalimov. “Scientometrics” is the English translation of the title word of Nalimov’s classic monograph *Naukometriya* (Nalimov & Mul’chenko, 1969) which was relatively unknown to western scholars even after it was translated into English.

Podríamos aventurarnos a definir la Cienciometría como la aplicación del método científico al estudio de la ciencia; en concreto, de los agentes científicos, instituciones y producciones.

- Estudio longitudinal: Estudio cuyos diseños tienen como denominador común la obtención de datos de un grupo determinado en diferentes periodos de tiempo, obteniéndose medidas repetidas a lo largo de un determinado parámetro temporal (Buendía, 2010).
- Estudio diacrónico retrospectivo: Estudios que realizan análisis mediante la observación a lo largo de un periodo de tiempo ya transcurrido.
- Análisis de pronósticos: El pronóstico de series temporales se entiende como la determinación de valores pausibles de la serie en un futuro inmediato, en base a valores ya dados, se determinan valores esperados según el patrón de valores temporales ya dados.
- Didáctica de las Ciencias Sociales: Área encargada del estudio de la parte relacionada con la enseñanza, aprendizaje, innovación, investigación, metodología, epistemología y evaluación, siempre relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cualquier contexto, de las disciplinas que, tras la reforma universitaria de 1983, conforman el currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en España: Didáctica de la Geografía, y Didáctica de la Historia, que puede desglosarse también en Didáctica de la Historia del Arte. Otras disciplinas, contempladas dentro de las Ciencias Sociales, como, por ejemplo, la Economía, la Sociología, la Antropología, las Ciencias Políticas o la Comunicación y la Documentación, no se consideran dentro de esta área, ya que no aparecen en todos los niveles del Sistema Educativo como tales. Las grandes disciplinas vertebradoras, por su trayectoria histórica en el currículum en nuestro

país, en todos los niveles educativos, desde Primaria a Bachillerato, son la Didáctica de la Geografía y la Didáctica de la Historia, bien sea en agrupaciones como el área de Conocimiento del Medio, bien sea separadas como el caso de la Historia del Arte (Curiel-Marín y Fernández-Cano, 2015).

- Evaluación de la investigación en educación: Enjuiciamiento, en función de determinados criterios, de los métodos, procedimientos y técnicas utilizados en la obtención de un conocimiento científico relativo a los fenómenos educativos, con el fin de solucionar los problemas educativos y sociales (Curiel-Marín, 2013).
- Análisis de redes sociales: El análisis de redes sociales o ARS (*Social Network Analysis*), también denominado análisis estructural de redes, se ha desarrollado como herramienta de medición y análisis de las estructuras sociales que emergen de las relaciones entre actores sociales diversos (individuos, organizaciones, etc.). El ARS es un conjunto de técnicas de análisis para el estudio formal de las relaciones entre actores y para analizar las estructuras sociales que surgen de la recurrencia de esas relaciones o de la ocurrencia de determinados eventos (Sanz-Menéndez, 2004).
- *Self Organizing Maps* o SOM: En castellano, Mapas Autoorganizativos, es una herramienta del área de inteligencia computacional del grupo de redes neuronales artificiales, propuestos por Kohonen (Kohonen, 1990; Haykin, 1999, en Meschino, Comas, Ballarín, Scandirra y Passoni, 2015). El SOM tiene ciertas características que lo hacen un método útil para la Minería de Datos. Logra una proyección bidimensional (en un plano) de datos multidimensionales coherente con su distribución original. Dichas propiedades, permiten al usuario explorar la existencia de relaciones (similitud, coocurrencia) entre múltiples variables,

evitando el planteamiento de hipótesis *a priori*. Utilizando una interfaz gráfica, el usuario tiene la flexibilidad de elegir un conjunto de variables cuyo comportamiento simultáneo desea explorar (Passoni, 2005).

7. Importancia del Estudio

Este estudio es especialmente relevante para aquellos interesados en evaluación de la investigación, más concretamente, para aquellos que trabajan en evaluación de la investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Derecho, ya que desde estos campos se aboga por la necesidad de estudios evaluativos cuantitativos que den respuesta a los patrones de comunicación y citación específicos de sus disciplinas, en donde el análisis y estudio de la producción de tesis doctorales es una metodología probada, pero poco utilizada.

Más allá, este estudio que nace desde el campo de la evaluación de la investigación educativa hacia la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Cuantitativa puede resultar de interés para todos aquellos investigadores educativos centrados en los métodos de investigación en educación, así como a los especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales, pues estudios de este tipo son fundamentales para el análisis y comprensión del área de conocimiento.

También es un estudio que tiene interés para los especialistas en Bibliometría y Cuantitativa que pertenezcan al campo de la Información y Comunicación Científica, dadas las metodologías empleadas, y, sobre todo, el enfoque general de este estudio.

CAPÍTULO 6: MÉTODO

1. Población y Muestra

En el presente estudio, la muestra coincide con la población; o sea, se trata de un estudio censal, se pretende que toda la muestra coincida con todos los documentos disponibles para la investigación, tratándose de todas las tesis doctorales de Didáctica de las Ciencias Sociales defendidas en España entre 1976 y 2014, e indexadas en la base de datos TESEO.

1.1 Secuencias de búsqueda

Para completar el censo de tesis doctorales se han realizado las siguientes búsquedas:

1.1.1 Búsqueda en TESEO por descriptores y palabras clave.

Estas secuencias de búsqueda se realizaron en base a los descriptores del título de las tesis doctorales y las palabras clave o tesauros relacionados con las mismas. Búsquedas realizadas del 26 al 30 de enero de 2015.

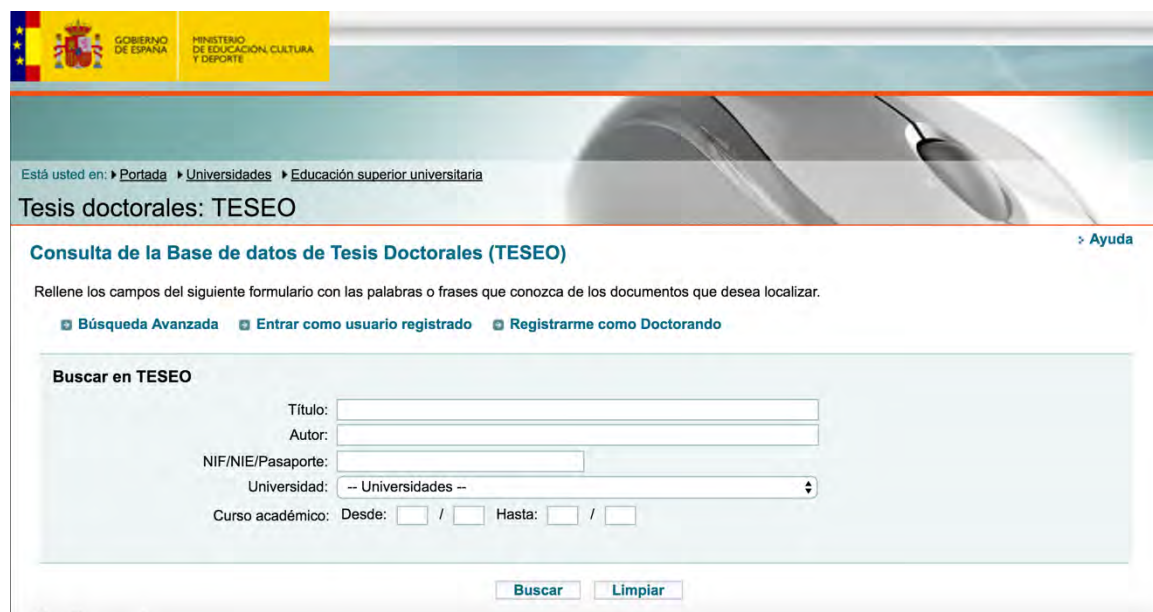


Figura 26. Portal de la base de datos de Tesis Doctorales TESEO en el acceso a la búsqueda sencilla.

Fuente: www.educacion.gob.es/teseo/

- Con todas las palabras *Historia* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Pedagogía* cuyo código UNESCO es 580000.
- Con todas las palabras *Historia del Arte* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Pedagogía* 580000.
- Con todas las palabras *Geografía* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Pedagogía* 580000.
- Con todas las palabras *Didáctica* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Historia* 550000.
- Con todas las palabras *Didáctica* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Geografía* 540000.
- Con todas las palabras *Didáctica* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Ciencias Geográficas* 250500.
- Con todas las palabras *Didáctica* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Historia del Arte* 550602.

- Con todas las palabras *Didáctica de la Historia* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Pedagogía 580000*.
- Con todas las palabras *Didáctica Historia del Arte* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Pedagogía 580000*.
- Con todas las palabras *Didáctica Geografía* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Pedagogía 580000*.
- Con todas las palabras *Didáctica Ciencias Sociales* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Pedagogía 580000*.
- Con todas las palabras *Ciencias Sociales* en el título, cursos 1976-1977 al 2014-2015, y el descriptor *Pedagogía 580000*.
- Con alguna de las palabras *Enseñanza, Aprendizaje y Educativo* en el título y los descriptores *Historia, Historia del Arte, Geografía, Ciencias Geográficas*.

1.1.2 Búsqueda en otras bases de datos de tesis doctorales.

Dada la irregularidad en la actualización de la base de datos TESEO, y los frecuentes descuidos en la redacción de las fichas de las tesis, a parte de las secuencias de búsqueda enumeradas, se procedió a la búsqueda en otras bases de datos de tesis doctorales, y a la posterior confirmación de que las tesis recuperadas estaban también indexadas en la base de datos TESEO antes de incorporarlas a la muestra. Esta búsqueda replicada puede aportar una especie de validación cruzada a la muestra-población operante.

La principal fuente de recuperación de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales, fuera de la base de datos ministerial, es la base de datos alojada en la web del grupo de investigación DHiGeCs *Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials*, del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de

Barcelona, www.ub.edu/histodidáctica/tesis. El director del proyecto, el catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales, Dr. Joaquim Prats Cuevas, realiza una labor encomiable en la recuperación de fichas con los datos de las tesis doctorales relacionadas con el área, así como el mantenimiento y actualización de la base de datos, además de importantes tareas de difusión de la investigación en el área, a parte de sus labores de gestión, docencia e investigación.

También se recuperaron e incorporaron las tesis doctorales del área de Didáctica de las Ciencias Sociales indexadas en la base de datos Dialnet, de la Universidad de la Rioja, <http://dialnet.unirioja.es/tesis>, que estaban así mismo en la base de datos Teseo. Para ello se insertaron los siguientes criterios de búsqueda: Didáctica de las Ciencias Sociales; Didáctica de la Historia; Didáctica de la Historia del Arte; Didáctica de la Geografía; Didáctica del Patrimonio; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Enseñanza de la Historia; Enseñanza de la Historia del Arte; Enseñanza de la Geografía; Enseñanza del Patrimonio; Aprendizaje de las Ciencias Sociales; Aprendizaje de la Historia; Aprendizaje de la Historia del Arte; Aprendizaje de la Geografía; Aprendizaje del Patrimonio.

La última base de datos consultada fue la de Tesis Doctorales en Red <http://www.tesisenred.net>, repositorio gestionado y coordinado por el Consorci de Serveis Universitaris de Catalunya y patrocinado por la Generalitat de Catalunya, incorporando a la muestra siempre, solamente aquellas tesis que también se encuentran indexadas en Teseo.

1.1.3 Búsqueda en TESEO por universidades y departamentos.

De nuevo en la base de datos Teseo, se procedió a una segunda tanda de recuperación de tesis doctorales, en esta ocasión, consultando cada departamento del área, de cada una

de las universidades españolas, incorporando aquellas pertenecientes al área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

1.1.4 Autores del índice h Index Scholar.

Para completar la muestra se realizó una nueva búsqueda, esta vez de las tesis doctorales de los autores considerados como del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el índice bibliométrico *h Index Scholar* del Grupo de Investigación EC3 de Evaluación de la Ciencia y de la Comunicación Científica de la Universidad de Granada. Ellos mismos lo definen como:

Un índice bibliométrico en abierto que pretende indagar sobre las tasas de productividad e impacto científico de la producción académica de los profesores e investigadores de universidades públicas españolas en humanidades y ciencias sociales, a partir del recuento de sus publicaciones -y de las citas bibliográficas que éstas han recibido- a través de *Google Scholar* (Delgado-López-Cózar et al. 2014, p. 87-94).

Se incorporaron a la muestra aquellas tesis relacionadas con el área, un total de 44. Finalmente, el censo de tesis doctorales recuperadas, correspondientes a las tesis defendidas en España, para el periodo cronológico comprendido entre 1976 y 2014, en Didáctica de las Ciencias Sociales, comprende 301 tesis (Figura 27).

1.1.5 Muestra de profesores expertos entrevistados.

Para la realización de las entrevistas a expertos en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, se llevó a cabo un muestreo experto a propósito (*purposive sample*): basándonos en los resultados obtenidos en el estudio anterior (Curiel-Marín, 2013), seleccionamos los directores más productivos del área para proceder a entrevistar a aquellos disponibles durante la estancia realizada en la ciudad de Barcelona. Accedimos a cinco

expertos, que actúan como informantes-clave, tanto de la Universidad de Barcelona como de la Universidad Autónoma de Barcelona.

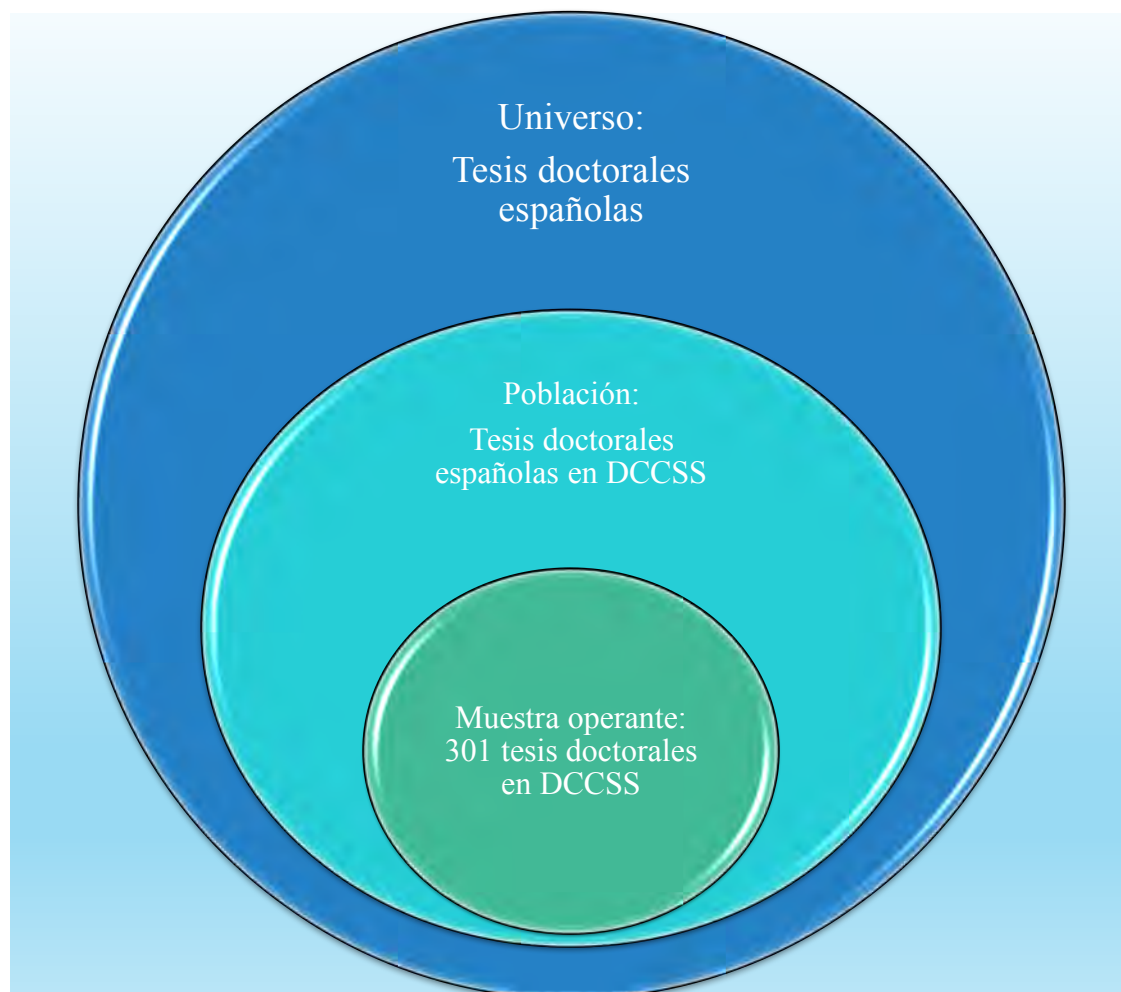


Figura 27. Universo, población y muestra del estudio

1.2 Selección, tamaño de la muestra y criterio de búsqueda:

En esta investigación se ha seguido un muestreo a propósito. Definiremos el tipo de muestreo como intencional, no probabilístico y de carácter censal. La muestra es mayor que en estudios anteriores (Curiel-Marín, 2013), llegando a un total de 301 tesis, ya que se han mejorado y ampliado tanto las secuencias de búsqueda como la delimitación del área de conocimiento, cuestión muy importante y laboriosa en la realización de esta investigación.

Se ha optado por una visión integradora y con un criterio general de búsqueda basado en la concepción del campo de indagación conforme a la definición de Didáctica de las Ciencias Sociales expuesta en el capítulo 5, punto 6.

2. Evaluación crítica de las tesis doctorales como fuentes de documentación y validez de las fuentes

La tesis doctoral ha sido reconocida en multitud de ocasiones como una fuente documental esencial para el estudio del crecimiento científico, la evaluación de la investigación o la cienciometría (Andersen y Hammarfelt, 2011; Delgado-López-Cózar et al. 2006; Price, 1963).

Vallejo (2005) menciona la similitud entre los estudios sobre tesis doctorales, y la crítica histórica de fuentes, ya que se analiza y revisa cuidadosamente la información contenida en estos documentos.

Siguiendo esta idea, y desde *el lado* de los métodos de investigación histórica, Aróstegui (2001), hablando sobre *ciencia* versus *práctica científica*, menciona “la científicidad de la práctica historiográfica depende antes que nada del grado de elaboración y aplicación de un *método* que participe de las características de la ciencia y se adapte, mediante un trabajo teórico rico y suficiente, a las peculiaridades de su objeto” (p. 58).

Es necesaria la aplicación del método científico y la ciencia de la ciencia a los documentos generados por ella misma, para poder elaborar una Historia de la Ciencia que nos ayude a cuantificar y a conocer en profundidad la evolución de las distintas disciplinas, proceso que se vuelve laborioso al ser cada vez más difícil delimitar las áreas de conocimiento, que en su expansión y colaboración difuminan las líneas divisorias que muchas veces son necesarias para su estudio y evaluación.

Continuando en la gran obra de Aróstegui, “Investigación Histórica: Teoría y Método”, el autor defiende la similitud entre historiografía y métodos del resto de las Ciencias Sociales:

Las peculiaridades, los procedimientos y los problemas del método historiográfico tienen una doble vertiente bien clara que coloca a la historiografía en un plano enteramente acorde con las otras ciencias sociales. Primero, su método participa del método general del conocimiento científico de lo social, con las salvedades sobre este lenguaje y su alcance que ya reiteradamente hemos hecho. El método de la historiografía posee, por tanto, todas las características, favorables y desfavorables, de ese método general científico-social al que hemos de referirnos ahora. Segundo, es también la traducción específica a una disciplina concreta de esos mismos caracteres generales. Es un reflejo de esas características generales y tiene, además, algunas otras privativas. Hay, por tanto, aspectos generales del método histórico y algunas peculiaridades muy específicas. Sin duda, la que lo es más es la naturaleza de las fuentes históricas (p. 328).

Avanzando aún más en esta obra, Aróstegui continúa argumentando que ha de reformularse la idea *clásica* de “fuente histórica” en *información documental*. La procedencia de las fuentes de la Historia tiene hoy un origen variado, siendo el archivo histórico un repositorio fundamental, pero no exclusivo. Está especialmente patente en sectores como la Historia Contemporánea, que debe hacer uso de fuentes de muchas procedencias.

Esto se afirmó en 1995. 22 años después, sigue siendo cierto, aunque quizás se vea con más claridad, teniendo en cuenta como el uso de internet y la digitalización han

modificado el acceso a la información. Respecto a las distintas clasificaciones de las fuentes documentales:

A la *clasificación* o *taxonomía* de las fuentes pueden aplicarse muy variados criterios. Es preciso encontrar criterios de clasificación que permitan referirse globalmente a todas las fuentes posibles, sea cual sea su procedencia, soporte y aspecto, pero, sobre todo, es preciso que tales criterios sean útiles para algo que resulta ser imprescindible en todo tratamiento de las fuentes históricas: su *evaluación*. De ahí que lo recomendable sea el establecimiento precisamente de varios criterios clasificatorios (p. 381).

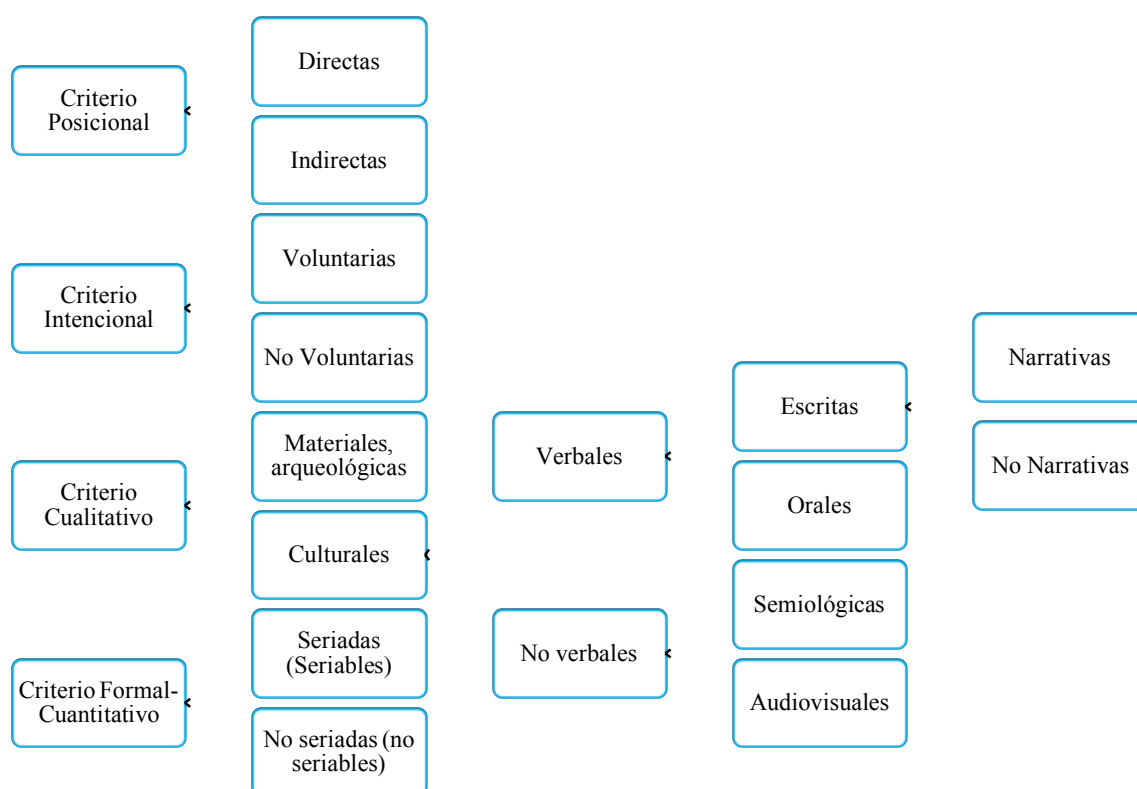


Figura 28. Criterios para la clasificación de las fuentes históricas.

Fuente: Arostegui, 2001 (p. 382).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la taxonomía de las fuentes usadas en esta investigación sería:

- Para las fichas de las tesis doctorales recuperadas: indirectas, al tratarse de documentos secundarios; Voluntaria, pues el autor ha proporcionado la información a la base de datos para su disponibilidad pública; Culturales, por la importancia del contenido de las fuentes y la lectura que se puede obtener de ellas, Verbales, escritas y no narrativas; Seriadas, ya que se trata de un material clasificable.
- Para las entrevistas: Directas; voluntarias; culturales; verbales; orales; no narrativas; seriadas.

La validez de las tesis doctorales recuperadas para este estudio como fuentes documentales parte de una doble dimensión:

- Crítica externa: Viene avalada por la inclusión de las tesis doctorales recuperadas de la base de datos TESEO, determinando la autenticidad del documento.
- Crítica Interna: Se entiende que la información recuperada es fiable al extraerse de una ficha oficial que rellenan los doctorandos.

3. Variables e indicadores del estudio

Las variables empleadas en esta investigación han sido clasificadas en cienciométricas y conceptuales.

Las variables cienciométricas han sido seleccionadas en función a la disponibilidad de los datos, y corresponden a las entradas de las fichas de las tesis doctorales de TESEO.

Las variables conceptuales corresponden a un análisis de contenido de los títulos y resúmenes de las tesis doctorales, de nuevo en base a la disponibilidad de esos datos. Ese

análisis de contenido sirvió como base para la formulación de las variables y el sistema de categorías para el análisis mediante mapas autoorganizantes.

3.1 Variables cuantitativas halladas en las fichas de TESEO

Las variables cuantitativas empleadas en esta investigación son:

- Título de la tesis doctoral: Título completo de la tesis doctoral tal y como se recupera de TESEO.
- Autor/a de la tesis doctoral: Los dos apellidos y el nombre.
- Institución: Nombre de la Universidad donde se realizó la defensa.
- Departamento: Departamento al que corresponde la adscripción del doctorando.
- Año de lectura: Año de defensa de la tesis doctoral.
- Director/a: Los dos apellidos y el nombre del director o directora.
- Codirector/a: Los dos apellidos y el nombre del codirector o codirectora en caso de que lo hubiera. “En blanco” si no aparecen los datos.
- Presidente/a: Apellidos y nombre del presidente o presidenta del tribunal.
- Secretario/a: Apellidos y nombre del secretario o secretaria del tribunal.
- Vocal 1: Apellidos y nombre del primer vocal del tribunal.
- Vocal 2: Apellidos y nombre del segundo vocal del tribunal.
- Vocal 3 del tribunal: Apellidos y nombre del tercer vocal del tribunal.
- Descriptores dados (entre 0 y 10): Descriptores que aparecen en la ficha de TESEO, que pueden oscilar entre ninguno o diez, que es el máximo permitido.

3.2 Variables conceptuales inferidas de los títulos/resúmenes de las tesis doctorales recuperadas

Dentro de las variables conceptuales empleadas en este estudio, podemos diferenciar las variables empleadas en el análisis con mapas autoorganizantes e inferidos del título o del resumen de la ficha de las tesis en TESEO.

Tabla 1¹

Variables Conceptuales empleadas en el análisis mediante mapas autoorganizantes

Etiquetas o Indicadores SOM	Descripción
Primer Quinquenio	Tesis defendidas entre 1976 y 1980
Segundo Quinquenio	Tesis defendidas entre 1981 y 1985
Tercer Quinquenio	Tesis defendidas entre 1986 y 1990
Cuarto Quinquenio	Tesis defendidas entre 1991 y 1995
Quinto Quinquenio	Tesis defendidas entre 1996 y 2000
Sexto Quinquenio	Tesis defendidas entre 2001 y 2005
Séptimo Quinquenio	Tesis defendidas entre 2006 y 2010
Octavo Quinquenio	Tesis defendidas entre 2011 y 2014
Andalucía	Tesis defendidas en instituciones localizadas en Andalucía, apareciendo: <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Almería • Universidad de Cádiz • Universidad de Córdoba • Universidad de Granada • Universidad de Huelva • Universidad de Málaga • Universidad de Sevilla
Aragón	Tesis defendidas en instituciones localizadas en Aragón: <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Zaragoza
Asturias	Tesis defendidas en instituciones localizadas en Asturias: <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Oviedo
Islas Baleares	Tesis defendidas en instituciones localizadas en las Islas Baleares: <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de las Islas Baleares
Islas Canarias	Tesis defendidas en instituciones localizadas en las Islas Canarias: <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de La Laguna • Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Cantabria	Tesis defendidas en instituciones localizadas en Cantabria: <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Cantabria
Castilla La Mancha	Tesis defendidas en instituciones localizadas en Castilla La Mancha:

¹ Se han incluido los bordes interiores de la tabla para su mejor comprensión, empleando un formato no estándar según el manual de publicaciones de la APA, p. 132.

	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Castilla La Mancha
Castilla y León	<p>Tesis defendidas en instituciones localizadas en Castilla y León:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de León • Universidad de Valladolid • Universidad de Salamanca
Cataluña	<p>Tesis defendidas en instituciones localizadas en Cataluña:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidad Autónoma de Barcelona • Universidad de Barcelona • Universidad de Girona • Universidad de Lleida • Universidad Oberta de Cataluña • Universidad Politécnica de Cataluña • Universidad Rovira I Virgili
Extremadura	<p>Tesis defendidas en instituciones localizadas en Extremadura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Extremadura
Galicia	<p>Tesis defendidas en instituciones localizadas en Galicia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de A Coruña • Universidad de Santiago de Compostela
La Rioja	Tesis defendidas en instituciones localizadas en La Rioja
Madrid	<p>Tesis defendidas en instituciones localizadas en Madrid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Alcalá de Henares • Universidad Autónoma de Madrid • Universidad Complutense de Madrid • Universidad Pontificia Comillas • Universidad Nacional de Educación a Distancia
Navarra	<p>Tesis defendidas en instituciones localizadas en Navarra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Navarra • Universidad Pública de Navarra
País Vasco	<p>Tesis defendidas en instituciones localizadas en País Vasco:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidad del País Vasco
Murcia	<p>Tesis defendidas en instituciones localizadas en Murcia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Murcia
Comunidad de Valencia	<p>Tesis defendidas en instituciones localizadas en Valencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidad Politécnica de Valencia • Universidad de Valencia
Didáctica de las Ciencias Sociales	Tesis cuyo título/descriptores la definen o clasifican como “Didáctica de las Ciencias Sociales”
Didáctica de la Historia	Tesis cuyo título/descriptores la relacionan directa o indirectamente con la Didáctica de la Historia, por ejemplo, que contenga “Profesores-Historia-Reciente-Prácticas Docentes”.
Didáctica de la Historia del Arte	Tesis cuyo título/descriptores la relacionan directa o indirectamente con la Didáctica de la Historia del Arte, por ejemplo, que contenga “Didáctica-Pintura-Bachillerato”.
Didáctica de la Geografía	Tesis cuyo título/descriptores la relacionan directa o indirectamente con la Didáctica de la Geografía, por ejemplo, que contenga “Didáctica-Geografía-Recursos Didácticos”.
Didáctica del Patrimonio	Tesis cuyo título/descriptores la relacionan directa o indirectamente con la Didáctica del Patrimonio, por ejemplo, que contenga “Diseño materiales-Patrimonio-Difusión”.

Educación Cívica	Tesis cuyo título/descriptores la relacionan directa o indirectamente con la Educación Cívica, por ejemplo, que contenga “Enseñanza-Valores-Medio Social-Primaria”.
Educación Ambiental	Tesis cuyo título/descriptores la relacionan directa o indirectamente con la Educación Ambiental, por ejemplo, que contenga “Estudio-Medio Ambiente-Antecedentes”.
Didáctica de la Religión	Tesis cuyo título/descriptores la relacionan directa o indirectamente con la Didáctica de la Religión, por ejemplo, que contenga “Enseñanza-Religión-Historia”.
Educación Económica	Tesis cuyo título/descriptores la relacionan directa o indirectamente con la Didáctica de la Economía, por ejemplo, que contenga “Aprendizaje-Nociones Económicas-Educación Secundaria”.
Educación Matemática	Tesis cuyo título/descriptores la relacionan directa o indirectamente con la Educación Matemática, por ejemplo, que contenga “Noción-Matemáticas-Aplicada-Ciencias Sociales”.
Didáctica de la Filosofía	Tesis cuyo título/descriptores la relacionan directa o indirectamente con la Didáctica de la Filosofía, por ejemplo, que contenga “Propuesta-Enseñanza-Filosofía-Bachillerato”.
Otras Didácticas	Tesis cuyo título/descriptores la relacionan directamente con la Didáctica de las Ciencias Sociales, pero no forman grupo con entidad suficiente.
Educación Infantil	Tesis que analiza/estudia un tema relacionado con la Etapa educativa en la que el alumnado tiene entre 0 y 6 años
Educación Primaria	Tesis que analiza/estudia un tema relacionado con la Etapa educativa en la que el alumnado tiene entre 6 y 12 años
Educación Secundaria	Tesis que analiza/estudia un tema relacionado con la Etapa educativa en la que el alumnado tiene entre 12 y 18 años
Educación Superior	Tesis que analiza/estudia un tema relacionado con la Etapa de Educación Profesional o Universitaria
Educación Formal	Tesis que analiza/estudia algún tema relacionado con un proceso de Educación Formal, entiéndase, planificada y reglada.
Educación No Formal	Tesis que analiza/estudia algún tema relacionado con un proceso de Educación No Formal, entiéndase, planificada y no reglada.
Educación Informal	Tesis que analiza/estudia algún tema relacionado con un proceso de Educación Informal, entiéndase, no planificada y no reglada.
Materiales	Tesis que estudia el tema de los materiales en Didáctica de las Ciencias Sociales
Tecnologías de la Información y la Comunicación	Tesis relacionada con el empleo de las TIC en Didáctica de las Ciencias Sociales
Currículo	Tesis que estudia, propone o compara el currículo en Didáctica de las Ciencias Sociales
Innovación	Tesis que versa sobre innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales
Formación del Profesorado	Tesis relativa a la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales
Epistemología y Métodos	Tesis que reflexiona, propone o analiza aspectos epistemológicos o metodológicos en Didáctica de las Ciencias Sociales.
Museografía	Tesis que trata sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los museos.

Psicología	Tesis que estudia o relaciona aspectos de la Psicología con la Didáctica de las Ciencias Sociales.
Otros Tópicos	Diversos tópicos, relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales, que no forman número o entidad suficiente para conformar otro grupo.

4. Instrumentos de recogida de información

El instrumento para la recogida de información usado en esta investigación ha sido empleado con anterioridad en otras investigaciones (Bueno, 2002; Curiel-Marín, 2015; Expósito, 2003; Torralbo, 2001 y Vallejo, 2005), y consideramos, pues, que ya está validado por el uso (Zeller, 1997).

4.1. Lista de conteo en Excel

El principal instrumento de recogida de información empleado en esta investigación consiste en una ficha en la que se han volcado los datos recuperados de la base de datos TESEO, de modo que finalmente ha quedado formada nuestra propia base de datos, en base a la cual se han realizado los análisis pertinentes.

	A	B	C	D	E	F
	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDAD	DEPARTAMENTO	AÑO DE LEC	DIRECCIÓN
2	JÓVENES	FERNÁNDEZ ANTÓN, MERCEDES	A CORUÑA	HUMANIDADES	2012	CLEMENTE DÍAZ, MIGUEL
3	PRACTICA DOCENTE Y PENSAMIENTO DE	GUMERA RAVINA M. CARMEN	BARCELONA	en blanco	1992	CARRETERO RODRÍGUEZ, MARIC
4	LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN PRIM	ABUS SANTABARBARA, ANGEL LUIS	ALCALÁ	HISTORIA II	2000	FORNIES CASALS, JOSE FRANCIO
5	LA ENSEÑANZA DE LA TRANSICIÓN DICTA	ACEITUNO SILVA, DAVID	VALLADOLID	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES	2012	MUÑOZ LABRAÑA, CARLOS
6	EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN	ACOSTA BARROS, LUIS MIGUEL	ROVIRA I VIRGILI	PEDAGOGIA	2014	FANDOS GARRIDO, MANUEL

Figura 29. Instrumento de recogida de información en Excel

En este instrumento aparecen tantas entradas como en la ficha que los doctorandos deben rellenar para la base de datos ministerial, conformando las variables cuantitativas

de nuestro estudio como se detalla en el punto 2 de éste capítulo: Título de la tesis doctoral, Autor, Institución, Departamento, Año de lectura, Dirección, Codirección, Presidente/a del tribunal, Secretario/a del tribunal, Vocal 1, Vocal 2, Vocal 3, Descriptores (entre 0 y 10) y Resumen.

El análisis descriptivo y el análisis de redes sociales de los tribunales se basa en estos datos. Para el análisis de contenido de las entrevistas, y el realizado a través de los *Self Organizing Maps* (SOM) se elaboraron un sistema de categorías propio en el caso de las entrevistas, y otro de Grupos y Etiquetas para el SOM. Ambos sistemas fueron validados mediante triangulación entre tres expertos de las áreas de Métodos de Investigación en Educación, Evaluación Institucional y Evaluación de la Investigación en Educación.

4.2. Aproximación a la validez y fiabilidad de la recogida de información

Como se ha mencionado, la validez y la fiabilidad de este instrumento están respaldadas por el uso previo en otros estudios. Como leemos en Vallejo (2005), Zeller (1997) refiriéndose a la *validez de uso* aporta una nueva definición que engloba las tres modalidades clásicas (contenido, criterio y constructo) y considera que el uso continuado de un instrumento es una modalidad clave de validación cuando no hay conflicto manifiesto entre observación y realidad, y cuando los mensajes que posibilita no son cuestionados.

Así mismo, tanto el instrumento como los datos recogidos han sido validados por expertos nacionales e internacionales, tanto del área de Métodos de Investigación como de la Didáctica de las Ciencias Sociales y del área de Estudios de la Ciencia y la Tecnología, mostrando todos su acuerdo en la validez de instrumento y datos para la realización de este estudio.

La fiabilidad en la recogida de la información queda determinada a la experiencia previa de la autora, y a la revisión detallada y sistemática de la base de datos recopilada.

5. Diseño de la investigación y amenazas a la validez del diseño

El diseño del estudio se puede encuadrar tanto en investigación cualitativa como cuantitativa, entendiendo entonces que se trata de un estudio mixto, dada la doble vertiente con la que se trata al tema objeto de estudio. Cuantitativo por la naturaleza de los datos recogidos y de las técnicas empleadas en su tratamiento en el análisis descriptivo y de series temporales, análisis de redes sociales y SOM, y cualitativo en el análisis de las entrevistas a expertos y en la categorización y análisis de contenido. Es, además, un estudio cuantitativo, explicativo, integrativo y secundario, de análisis documental revisional.

Para una explicación más detallada del diseño de la investigación hemos seguido el esquema que Torralbo (2002) elabora a partir de Bisquerra (1989), para clasificar el método de investigación seguido:

- Según el proceso formal seguido, se trata de una investigación inductiva.
- Según la orientación de la investigación, es una investigación orientada a conclusiones, ya que interesa más contribuir a la teoría que a buscar solución a problemas concretos.
- Según la naturaleza de los datos: En nuestro caso, se trata de una naturaleza mixta.
- Según la concepción del fenómeno educativo: nomotética, ya que está dirigida a establecer leyes o normas generales, e ideográfico al exponer las concepciones personales de los entrevistados.
- Según el objetivo de la investigación, es descriptiva-explicativa.
- Respecto a la fuente, como se ha comentado ampliamente en el apartado 2.1.3. del presente capítulo, se trata de una revisión documental.
- Teniendo en cuenta la temporalidad, es un estudio longitudinal.

Todo proceso de investigación debe tener en cuenta las amenazas a la validez del diseño, y la determinación de aquellas medidas que fueren necesarias para su control. Fraenkel y Wallen (1990), citado en Vallejo (2005), establecen las siguientes amenazas:

- Validez Interna: En un estudio de fuentes documentales, la amenaza a la validez interna viene dada por la autenticidad y pertinencia de los documentos a analizar. En esta investigación esta amenaza no está presente, pues todos los datos relativos a las tesis doctorales están avalados por su inclusión en la base de datos TESEO.

- Características del recolector de datos: Las características personales del recolector de los datos pueden alterar el proceso de recogida de datos. Esta amenaza se encuentra controlada al contar con una base de datos previa validada (Curiel-Marín, 2013), y una recolectora experimentada que ha ido testeando sistemáticamente la recogida de los datos.

- Mortalidad o atrición: La pérdida o falta de documentos es otra amenaza de este tipo de estudios. Al ser un estudio censal, se ha controlado en gran medida esta amenaza, si bien, queda en el aire que por fallos de actualización o de permiso de acceso a las fichas de la base de datos Teseo pueda haberse perdido algún documento.

- Expectativas del recolector: De modo inconsciente el recolector puede sesgar los datos para apoyar una hipótesis personal. En este caso, la amenaza se encuentra solucionada, dada la estandarización del proceso y la objetividad y experiencia previa en este tipo de investigaciones por parte de la recolectora.

- Validez externa: Grado de precisión y valor de las fichas recolectadas. La amenaza no está presente, ya que la propia ficha de la base de datos es rellenada por el autor de la tesis.

- Efecto pretest o testing: Referente a las variaciones que se producen por influencia del pretest en los resultados finales. No se presenta este sesgo en este tipo de estudios, dado que no se aplica pre test alguno.

- Deterioro instrumental: No se produce al ser recuperada la ficha tal cual está en Teseo; de todos modos, se realizaron sesiones de duración moderada y se han hecho controles para verificar la correcta recolección de los datos.
- Una última amenaza a tener en cuenta en este tipo de estudios es la de un pobre análisis debido a los sesgos de supersimplificación y supergeneralización.

6. Técnicas de análisis de datos

Las técnicas analíticas empleadas en este estudio son diversas, desde técnicas cuantitativas tales como frecuencias, porcentajes, gráficos (principalmente histogramas), estadísticos correlacionales y de regresión, análisis de redes, lógica difusa, modelos de análisis de series temporales (determinísticos y ARIMA), hasta cualitativas como el análisis del contenido de las entrevistas realizadas a informantes clave (Rodríguez Fernández, Gallardo Vigil, Olmos Gómez y Ruiz Garzón, 2005).

Los programas informáticos empleados en el análisis de los diferentes tipos de datos han sido realizados en función de la naturaleza de los mismos:

- Para el análisis de las variables cuantitativas recuperadas de las fichas de la base de datos TESEO se ha empleado el paquete estadístico IBM SPSS 21 y el programa de Microsoft Excel para Mac versión 15.19.1
- En el análisis de las entrevistas a expertos en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales se ha empleado el programa de análisis cualitativo Atlas.ti 1.0.28
- Para la realización de análisis de las redes sociales compuestas por los tribunales de las tesis doctorales analizadas, se han empleado los programas Gephi 0.9.1, Ucinet 6 y Netdraw, y VOSviewer 1.6.5. (Borgatti, Everett, y Freeman, 2002; Van Eck y Waltman, 2016).
- Para el análisis de los Mapas Autorganizantes se ha empleado el programa MatLab 2013^a.

7. Procedimiento temporal del estudio

A continuación, se muestran las fases o momentos en los que se ha desarrollado la investigación, según la propuesta de Hernández-Pina (1998):

Tabla 2	
<i>Fases del procedimiento temporal o cronograma del trabajo doctoral</i>	
Fases	Momentos
Clarificación del área problemática <ul style="list-style-type: none"> • Identificación del problema. • Búsqueda de información relevante 	Abril de 2014 De abril de 2014 a diciembre de 2016
Planificación de la investigación <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y defensa del Plan de Investigación • Desarrollo del marco conceptual • Búsqueda en bases de datos • Selección de la población y muestra 	Abril de 2014 De abril de 2014 a diciembre de 2016 De diciembre de 2014 a marzo 2015 Marzo de 2015
Trabajo de Campo <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del instrumento de recogida • Recolección de los datos de las fichas de las tesis doctorales • Realización de las entrevistas 	Octubre de 2014 De diciembre de 2014 a marzo 2015 De enero de 2015 a febrero de 2015
Análisis de datos <ul style="list-style-type: none"> • Plan de análisis de datos • Análisis de los datos 	Septiembre 2015 De octubre de 2015 a octubre de 2016
Elaboración del informe de la tesis	De febrero de 2016 a enero de 2017

CAPÍTULO 7
RESULTADOS SEGÚN VARIABLES E
INDICADORES

1. Producción general diacrónica: Anual, bianual y trienal

En este primer apartado se muestran los resultados obtenidos del análisis de las series temporales de producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales indexadas en la base de datos TESEO, para el periodo comprendido entre 1976 y 2014.

1.1 Ciclos de producción.

Como puede observarse en la tabla 3, y en la Figura 30, la producción española de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales ha evolucionado de modo muy positivo en los 38 años estudiados. Se ha pasado de una producción de 0 ó 1 tesis al año en los primeros años recuperados, a una producción de 15 ó 20 para los últimos registros consultados. Es destacable el desarrollo experimentado para una serie tan corta.

Tabla 3

Producción diacrónica anual de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para el periodo 1976-2014

Año	1976	1977	1978	1979	1980	1981
<i>Tesis</i>	0	1	1	0	1	1
Año	1982	1983	1984	1985	1986	1987
<i>Tesis</i>	0	2	1	0	3	3
Año	1988	1989	1990	1991	1992	1993
<i>Tesis</i>	6	1	6	5	4	10
Año	1994	1995	1996	1997	1998	1999
<i>Tesis</i>	7	7	13	12	9	11
Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005
<i>Tesis</i>	13	8	8	11	15	9
Año	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<i>Tesis</i>	13	11	16	7	20	11
Año	2012	2013	2014			
<i>Tesis</i>	20	20	15			

Según la hipótesis de partida de este estudio, se espera un crecimiento de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales coincidente con la ley de crecimiento de la ciencia propuesto por Price (1973), con un momento inicial de desarrollo constante, seguido de un crecimiento lineal que continúa en crecimiento exponencial para llegar finalmente a una estabilización logística de la producción científica.

A continuación, se muestra la gráfica para los años estudiados y la producción obtenida en tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (Figura 30), tratando de denotar un ajuste primario y visual de las predicciones de Price sobre el crecimiento científico.

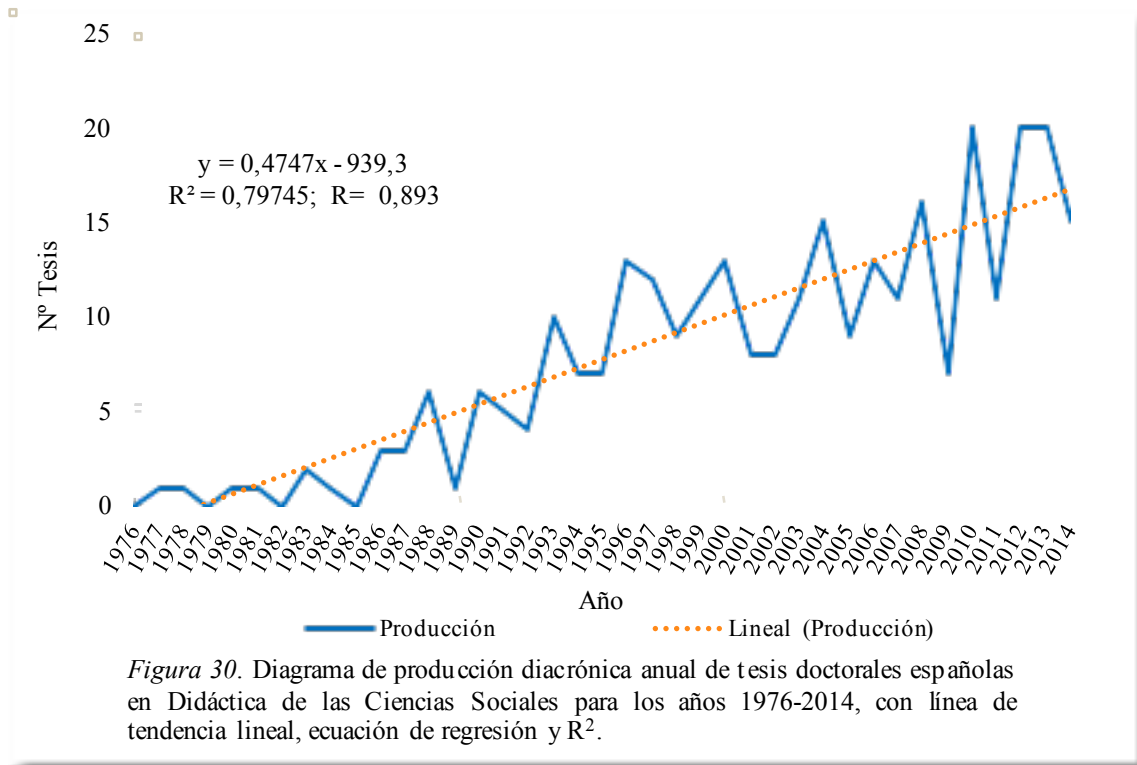


Figura 30. Diagrama de producción diacrónica anual de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para los años 1976-2014, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .

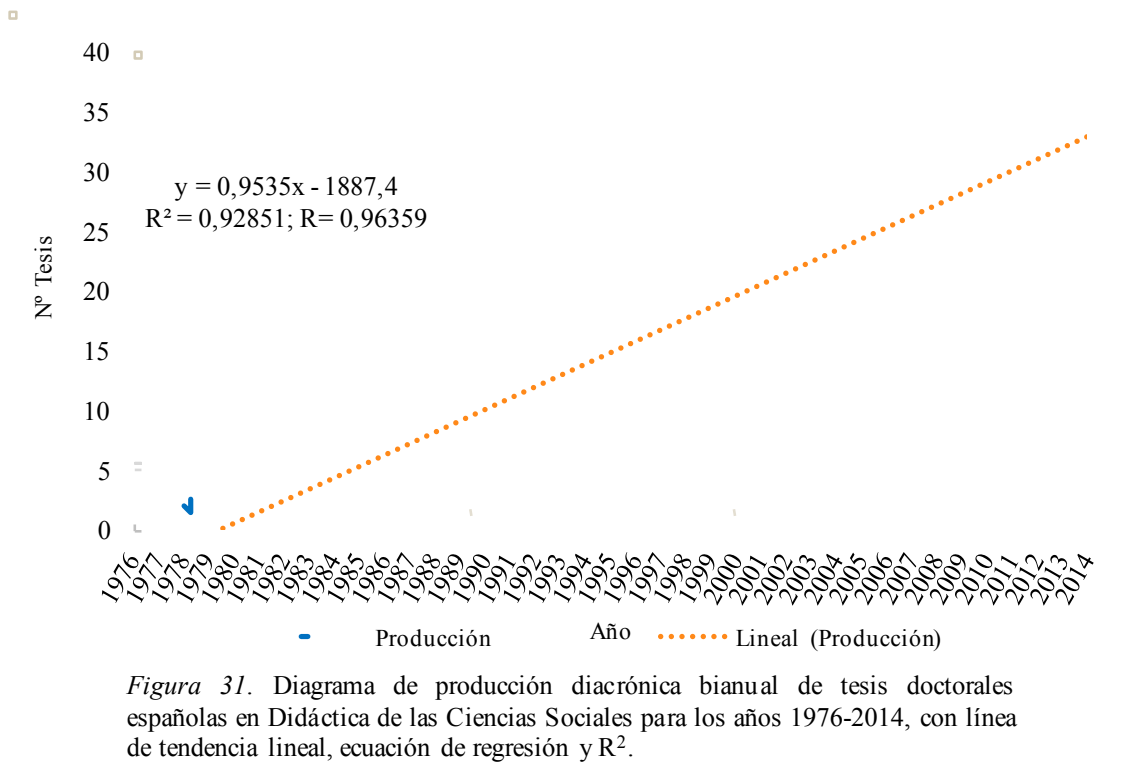


Figura 31. Diagrama de producción diacrónica bianual de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para los años 1976-2014, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .

En rasgos generales, observamos una tendencia creciente de la productividad diacrónica entre los años 1976 y 2014, pasando de 0 a 20 en el 2013 y 15 en el 2014. En rasgos particulares, se observan sendas fluctuaciones de la productividad investigadora con carácter quinquenal. En ese sentido, se observa, además, que el máximo de trabajos realizados durante el periodo considerado se alcanza durante los años 2012 y 2013, con un total de 20 registros.

Al considerar los datos bianuales (Figura 31), observamos de nuevo una tendencia creciente, que, sin embargo, presenta un número visiblemente menor de fluctuaciones en los periodos quinquenales, siendo destacable, no obstante, el periodo 2000-2005, en donde se produce una caída significativa del número de registros considerados. Por otro lado, en el quinquenio 1990-1995 observamos un fuerte crecimiento significativo.

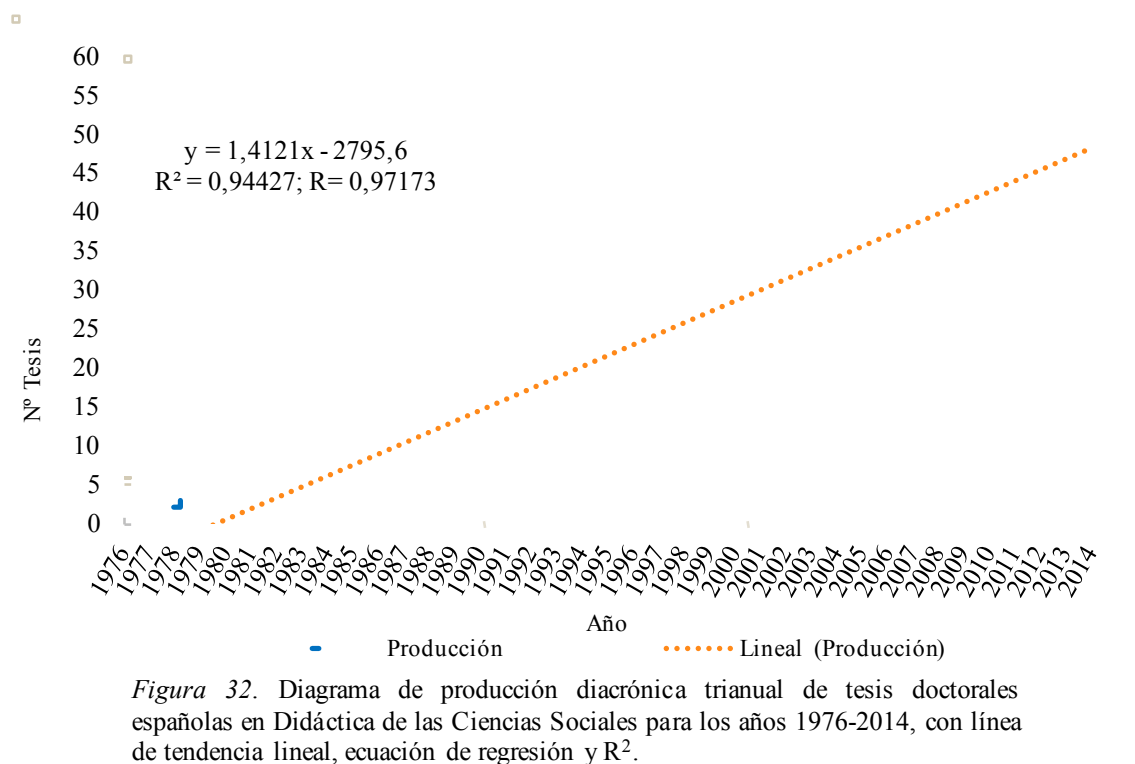


Figura 32. Diagrama de producción diacrónica trianual de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para los años 1976-2014, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .

En la Figura 32, de producción diacrónica con agrupación trianual, se observa claramente la mencionada tendencia creciente en la producción de tesis doctorales, reducción del número de fluctuaciones, con el fuerte aumento en el quinquenio 1990-1995, y el valle o descenso del quinquenio 2000-2005.

Si bien las fluctuaciones parecen aparecer cada cinco años, encontramos tres grandes etapas en la producción estudiada: una desde el año 1976 hasta el año 1989, otra desde el año 1990 al 2000 y la última desde el año 2001 hasta el 2014. Durante la primera etapa se produce un crecimiento suave continuo, desde 0 tesis producidas a 6 en el año 1988 y una sola en 1989. La segunda etapa comienza con una producción de 6 tesis en el año 1990 y termina con 13 para el año 2000. A partir del año 2000, el crecimiento sufre fluctuaciones, llegando a picos de producción de 20 tesis en los años 2010, 2012 y 2013.

Observando los datos con la perspectiva que ofrece la agrupación trianual, podemos hablar de cierto parecido al modelo de crecimiento logístico de la producción científica enunciado por Price (1973), en el que vemos como la producción comienza con una distribución de desarrollo lineal creciente con poca productividad, desde el año 1976 a 1988. Del año 1988 a 1999, observamos como el crecimiento de la producción se acelera, pero sin llegar a un desarrollo exponencial. Tras este periodo, la curva de crecimiento sufre dos importantes fluctuaciones, en el trienio 2002-2004 y en el trienio 2011-2013.

En todo el periodo considerado se pasa de una base de producción de 0 a un techo de 20-15 tesis producidas por año. La inflexión que se produce a inicios del nuevo milenio

es más pronunciada que en la enunciada por Price (1973), y la gráfica no adopta la forma simétrica que si se puede apreciar en el modelo de Price (1973), probablemente dado que la producción de tesis es baja (menos de 500 tesis), y en general, este tipo de leyes se verifican para distribuciones en base a la ley de grandes números.

1.2 Modelo de ajuste de la serie.

A continuación, se presentan los resultados del ajuste de las series anual, bianual y trienal.

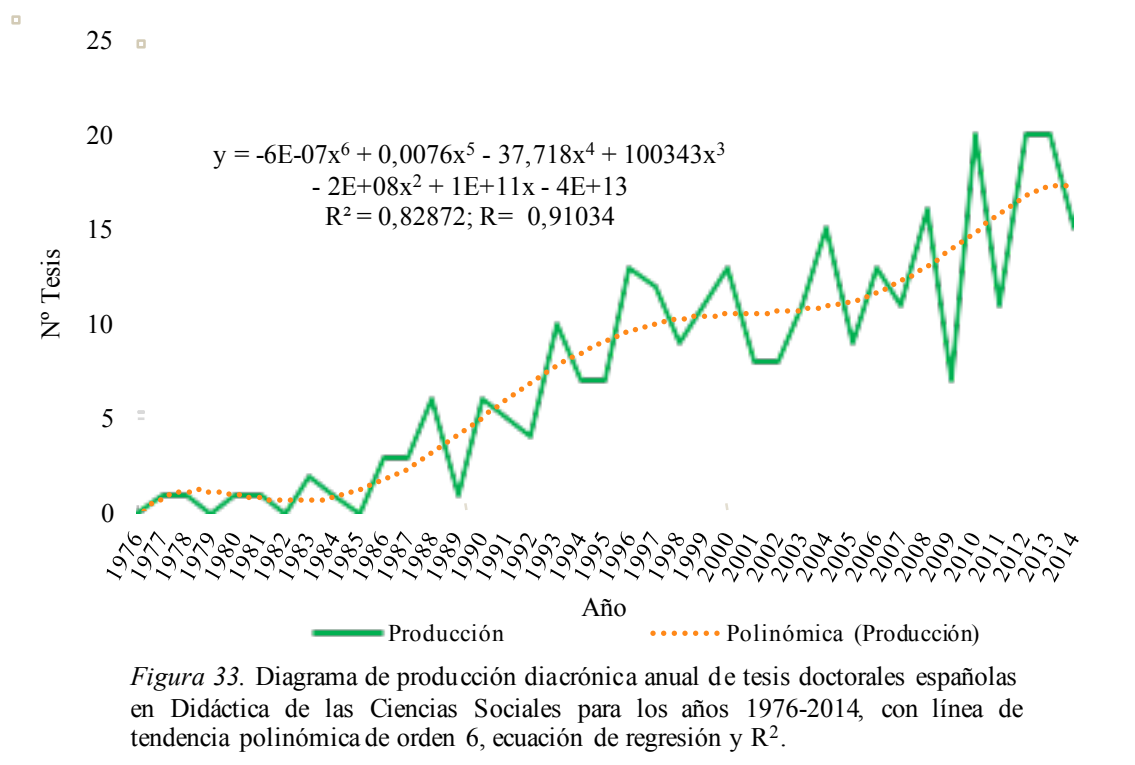
Como podemos observar en la tabla 4, la ecuación con función polinómica de sexto grado de orden 6 y trienal es la de mejor ajuste ($R^2= 0'9808$), como era de esperar, pero el patrón de tendencia determinista es lineal. Se ve más claramente en las figuras 33, 34 y 35, y en la tabla 4. El R^2 , coeficiente de determinación, alcanza un valor casi perfecto, muy cercano a 1 (98%), indicando la alta correlación entre producción y tiempo en años.

Tabla 4

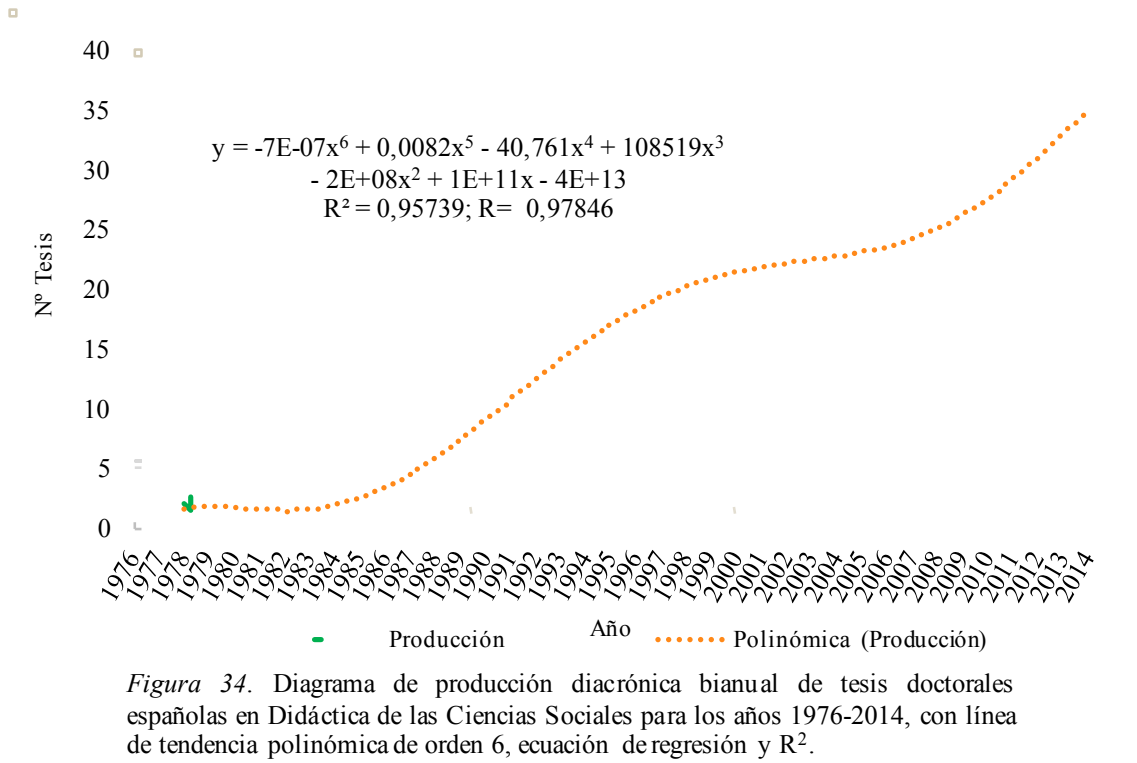
Ecuación de regresión y R^2 de cada modelo y tendencia

Modelo	Línea de tendencia	Ecuación	R^2
Anual	Lineal	$y= 0'4747x-939'3$	0'79745
Bianual	Lineal	$y= 0'9535x-1887'4$	0'92851
Trienal	Lineal	$y= 1'4121x-2795'6$	0'94427
Anual	Logarítmica	$y= 946'92\ln(x)-7187'3$	0'79732
Bianual	Logarítmica	$y= 1903'11\ln(x)-14446$	0'92848
Trienal	Logarítmica	$y= 2818'11\ln(x)-21391$	0'94401
Anual	Polinómica Orden 2	$y= 0'0015x^2-5'5976x+5117'7$	0'79828
Bienal	Polinómica Orden 2	$y= 0'0005x^2-1'1799x+241'73$	0'92854
Trienal	Polinómica Orden 2	$y= 0'0077x^2-29'384x+27938$	0'94706
Anual	Polinómica Orden 3	$y= 0'0002x^3+1'1566x^2-2309'9x+2E+06$	0'79958

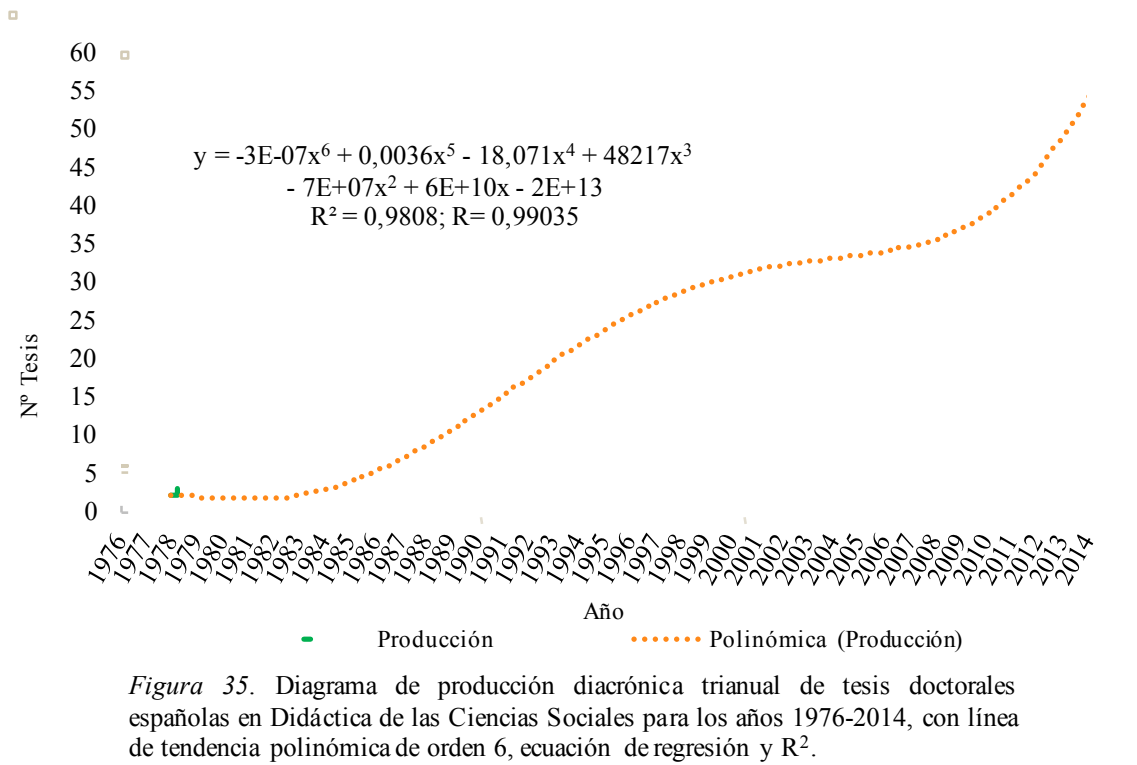
Bienal	Polinómica Orden 3	$y = -0'0005x^3 + 2'7597x^2 - 5508'4x + 4E+06$	0'93041
Trienal	Polinómica Orden 3	$y = -0'0001x^3 + 0'8478x^2 - 1706'1x + 1E+06$	0'94715
Anual	Polinómica Orden 4	$y = 7E-05x^4 - 0'5709x^3 + 1709x^2 - 2E+06x + 1E+09$	0'81658
Bianual	Polinómica Orden 4	$y = 0'0002x^4 - 1'4045x^3 + 4206'5x^2 - 6E+06x + 3E+09$	0'95425
Trienal	Polinómica Orden 4	$y = 0'0003x^4 - 2'2699x^3 + 6796'4x^2 - 9E+06x + 5E+09$	0'97781
Anual	Polinómica Orden 5	$y = 1E-06x^5 - 0'0116x^4 + 45'913x^3 - 91024x^2 + 9E+07x - 4E+10$	0'81701
Bienal	Polinómica Orden 5	$y = 3E-06x^5 - 0'0311x^4 + 123'59x^3 - 245270x^2 + 2E+08x - 1E+11$	0'9549
Trienal	Polinómica Orden 5	$y = 9E-06x^5 - 0'0942x^4 + 374'84x^3 - 745898x^2 + 7E+08x - 3E+11$	0'98059
Anual	Polinómica Orden 6	$y = -6E-07x^6 + 0'0076x^5 - 37'718x^4 + 100343x^3 - 2E+08x^2 + 1E+11x - 4E+13$	0'82872
Bianual	Polinómica Orden 6	$y = -7E-07x^6 + 0'0082x^5 - 40'761x^4 + 108519x^3 - 2E+08x^2 + 1E+11x - 4E+13$	0'95739
Trienal	Polinómica Orden 6	$y = -3E-07x^6 + 0'0036x^5 - 18'071x^4 + 48217x^3 - 7E+07x^2 + 6E+10x - 2E+13$	0'9808
Bianual	Exponencial	$y = 4E-82e^{0'095x}$	0'82717
Trienal	Exponencial	$y = 2E-82e^{0'0955x}$	0'87632
Bianual	Potencial	$y = 0x^{189'85}$	0'8285
Trienal	Potencial	$y = 0x^{190'81}$	0'87768



En la Figura 33 podemos observar como la línea de tendencia polinómica de orden 6 se ajuste muy bien al crecimiento de la producción diacrónica, salvando las fluctuaciones y adoptando una forma de doble curva segmentada; más en concreto, aproximada a la curva de Bézier (Ahn, 2004).



En cambio, en la Figura 34 de agrupación bianual observamos que la línea de tendencia polinómica de orden 6 adopta una forma sigmoidea sencilla.



La línea de tendencia polinómica de ajuste 6 para la agrupación trianual de la producción, como observamos en la Figura 35, adopta una forma de curva próxima a la logística, aunque el ajuste al modelo de Price no es completo ya que no se observa la fase crucial de crecimiento exponencial. Se puede afirmar, pues, que la producción española de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales no se ajusta al modelo de Price, en consecuencia, no se acepta esa hipótesis de ajuste.

1.3 Valores de ajuste del modelo de crecimiento de la serie temporal de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014.

Una vez calculadas las predicciones para la serie con el software SPSS 21, queda claro que el patrón previsto más interpretable es una regresión lineal, o sea, una línea recta. Con propósito meramente exploratorio se han calculado los modelos de predicción usando la metodología ARIMA. El modelo ARIMA (0, 0, 0) coincide con el alisado de Holt, con una significación de 0.547, lo que indica que no hay un buen ajuste.

Tabla 5

Estadísticos de ajuste del modelo de la serie temporal de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014

Modelo	Número de predictores	Estadísticos de ajuste del modelo		Ljung-Box Q			Número de valores atípicos
		R ² estacionaria	Estadísticos	GL	Sig.		
Tesis	0	,884	16,678	16	,407	0	

El test de Ljung-Box arroja un valor de 16,6 (asimilable a una chi χ^2 cuadrado) con 16 grados de significación y un valor p asociado de 0,407. Esto nos indica que la serie es no estacionaria, sin auto-correlaciones, y los valores son independientes; en consecuencia, no procede utilizar modelos ARIMA y si el modelo determinista de Holt como a continuación se verifica. Además, este test detecta si existen valores atípicos en la serie, que en este caso no existe ninguno.

La tabla 6, dónde se explican los estadísticos de ajuste de la serie temporal al modelo determinista de Holt, muestra la bondad de ajuste del mismo, con una R^2 cercana a 1, aún cuando la serie no es estacionaria.

Tabla 6

Valores de ajuste de la serie temporal de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales al modelo determinista de Holt

Estadístico de ajuste	Media	Mínimo	Máximo
R^2 estacionaria	,884	,884	,884
R^2	,788	,788	,788
RMSE	2,829	2,829	2,829
MAPE	46,301	46,301	46,301
MaxAPE	353,345	353,345	353,345
MAE	2,142	2,142	2,142
MaxAE	7,243	7,243	7,243
BIC normalizado	2,268	2,268	2,268

Nota: RMSE= Raíz del error cuadrático promedio; MAPE= Error absoluto porcentual promedio; MaxAPE= Error absoluto máximo porcentual; MaxAE= Error absoluto Máximo; BIC normalizado= Criterio de información bayesiano normalizado.

1.3.1 Pronósticos de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales

Para este apartado se han calculado los valores predichos en un futuro a seis años de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, como se muestra en la Tabla 7, según el modelo de mejor ajuste (Holt).

Tabla 7

Pronósticos de la productividad en los seis años siguientes (2015-2020) de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales en número de tesis

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Previsión	17	18	18	19	19	20
Límite Inferior 95%	11	12	12	13	13	14
Límite Superior 95%	23	23	24	24	25	25

Los pronósticos obtenidos exponen una tendencia creciente en el número de tesis previsibles, que van desde un valor inicial de 17 tesis en el año 2015 a 20 tesis en el año 2020. Este hallazgo nos expone un futuro optimista en cuanto a la productividad de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales en España.

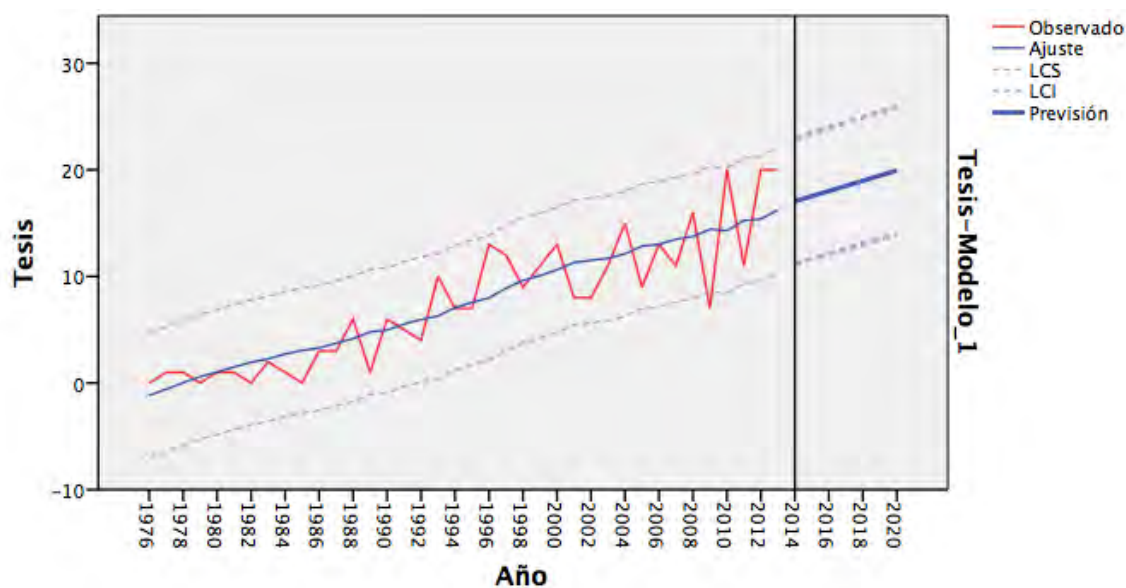


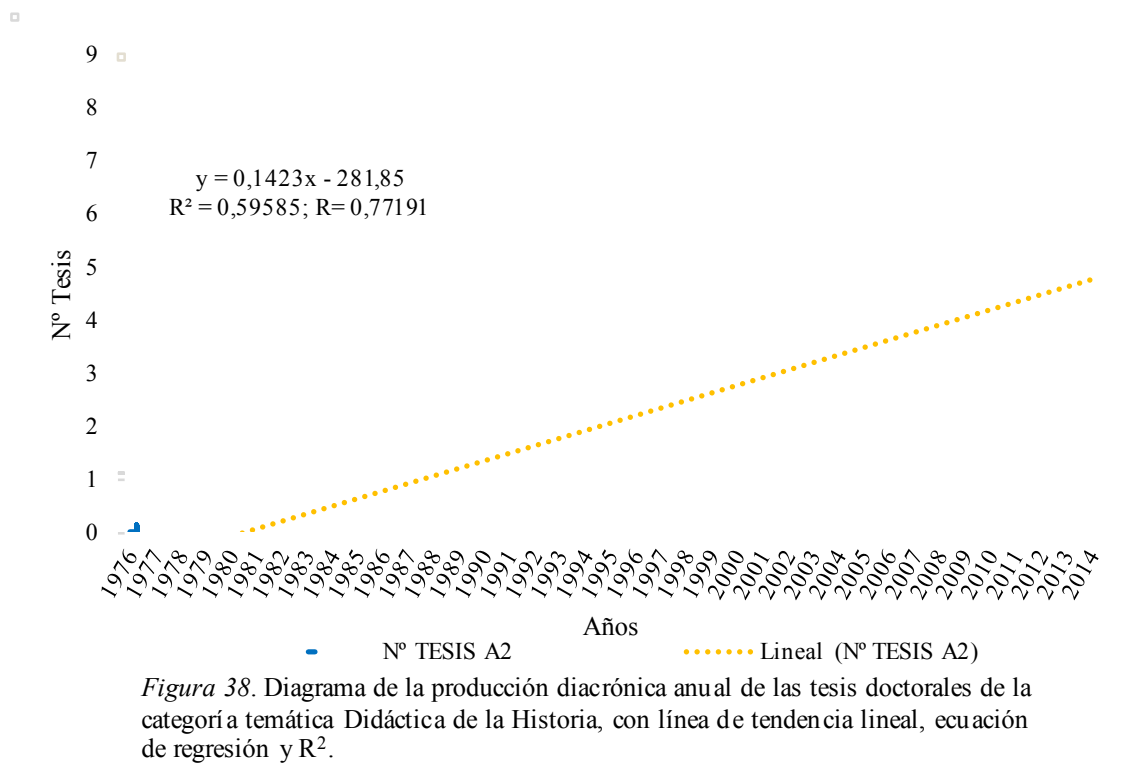
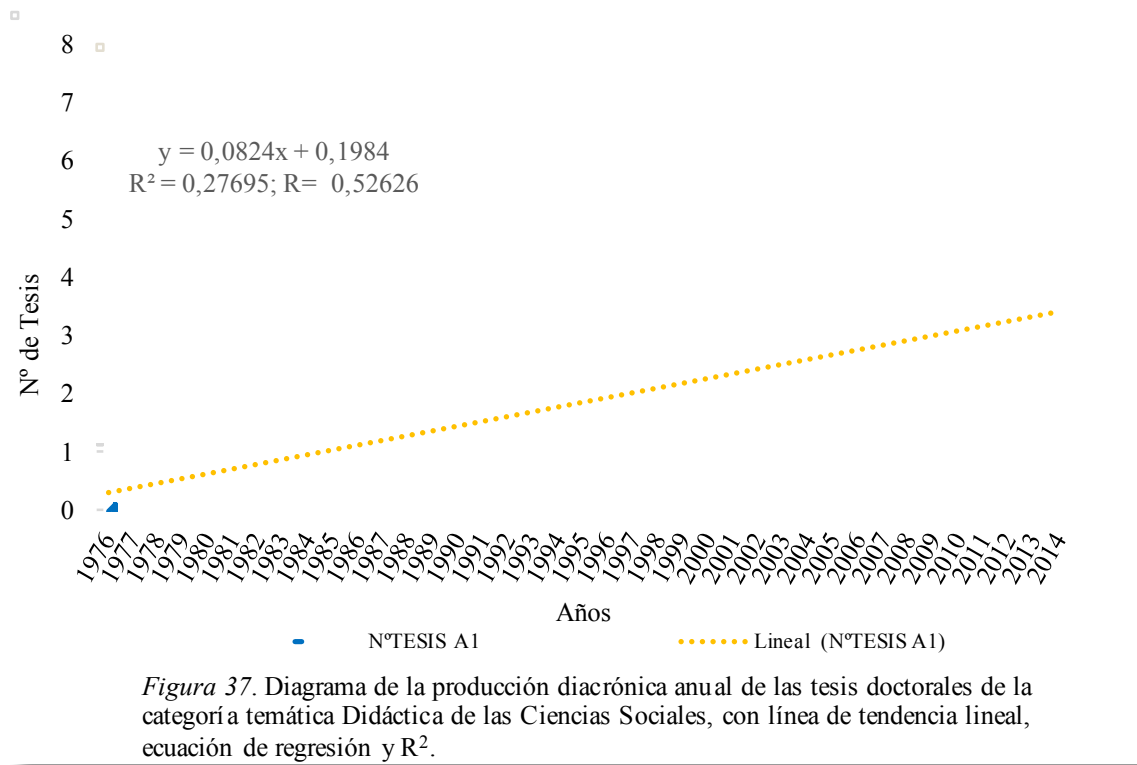
Figura 36. Valores ajustados y pronósticos de la serie temporal de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014)

La predicción calculada para el crecimiento de la serie temporal se muestra en la Tabla 7 y la Figura 36. Como vemos, la previsión es que el crecimiento seguirá la misma tendencia lineal creciente que se ha observado hasta ahora, para el periodo 2015-2020, explicitando la tendencia positiva en el fértil campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España.

1.4. Producción diacrónica por temas.

Para una visualización más específica sobre la producción diacrónica de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales en España, hemos separado la serie temporal en función de las categorías temáticas que se han encontrado para el área. Esta categorización se ha desarrollado a partir de la inferencia de los títulos y/resúmenes en caso de duda, de las tesis doctorales recuperadas. El sistema de clasificación es el mismo que se ha empleado para el análisis a través de los *Self Organizing Maps* en el punto 3.8.1 de este capítulo, que fue validado por tres expertos, con un coeficiente de concordancia del 90%,

y las discrepancias fueron resueltas por consenso entre expertos tras discusión extensa y profunda. El resumen de la producción anual por categorías puede verse en la Tabla 8.



1.4.1. Producción diacrónica Didáctica de las Ciencias Sociales.

En esta primera gráfica (Figura 37) se muestra la producción diacrónica de tesis doctorales englobadas en la categoría temática Didáctica de las Ciencias Sociales, en la que se recogen aquellas tesis que usan tal denominación general. Se observa que la línea de tendencia es lineal ascendente, aunque muy irregular, variando entre una producción de 0 tesis a un pico de 7 tesis defendidas en el año 1997.

1.4.2. Producción diacrónica Didáctica de la Historia.

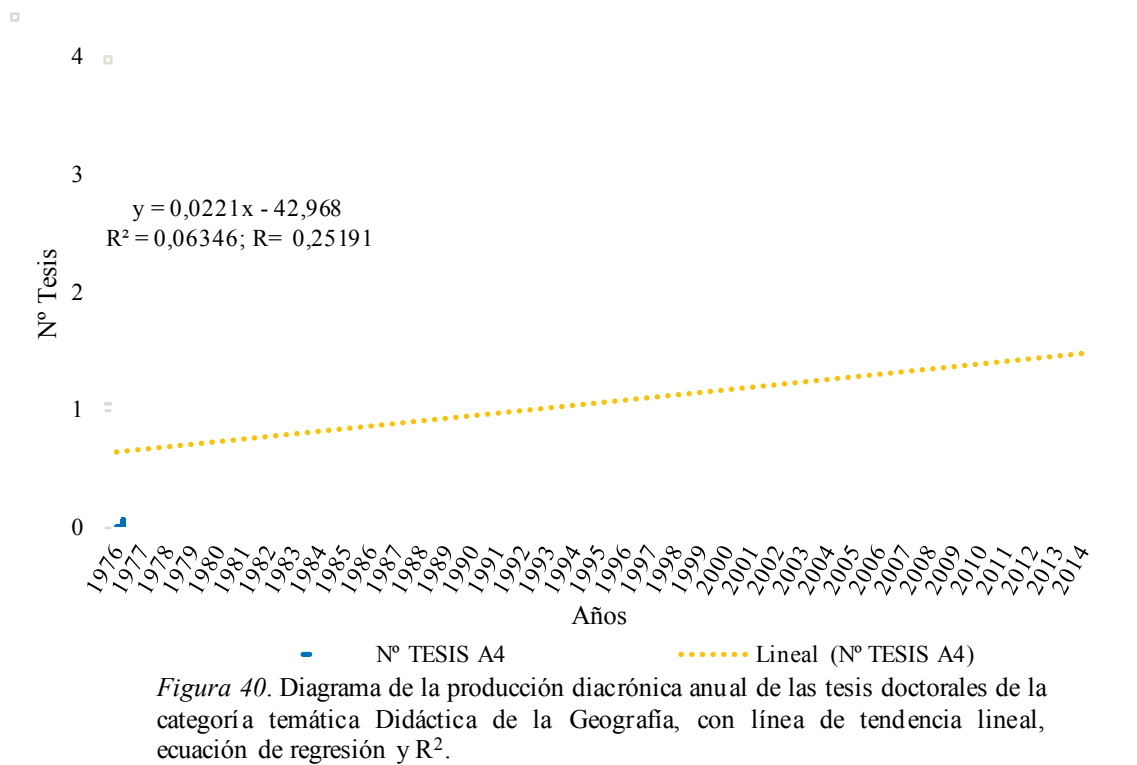
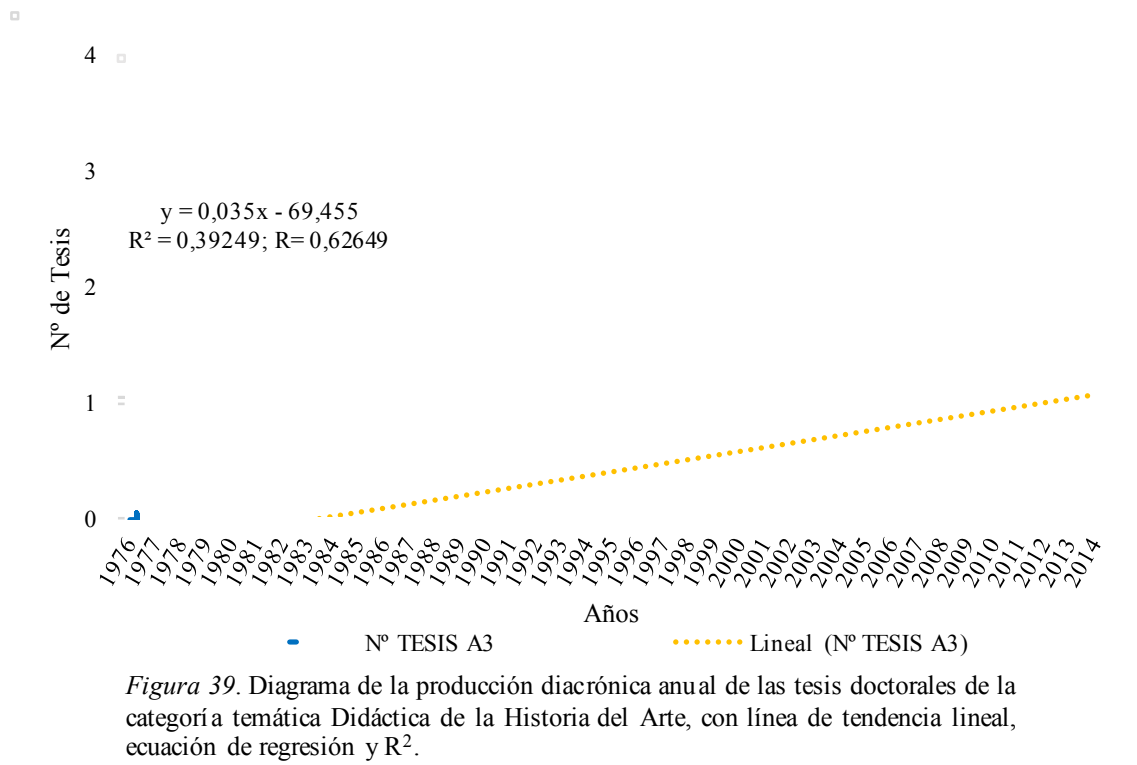
En esta segunda categoría temática la producción adopta un crecimiento lineal más estable que en la categoría Didáctica de las Ciencias Sociales. Observamos que el crecimiento comienza en el año 1983, con una tesis defendida, y va creciendo hasta alcanzar 8 tesis en el año 2014 (Figura 38).

1.4.3. Producción diacrónica categoría Didáctica de la Historia del Arte.

Esta categoría, si bien fue considerada importante para la clasificación, en términos de producción representa poca muestra. La primera tesis defendida bajo la categorización de “Historia del Arte” dentro de la muestra recuperada fue en el año 1995, y el máximo pico de productividad hallado es en 2004, con un valor de 3 tesis (Figura 39).

1.4.4. Producción diacrónica categoría Didáctica de la Geografía.

Para el caso de esta cuarta categoría temática, *Didáctica de la Geografía*, encontramos una tendencia escasamente ascendente en la que la productividad fluctúa entre 0 y 3 tesis defendidas cada año, hallando los picos de producción en los años 1988, 1998 y 1999 (Figura 40).



1.4.5. Producción diacrónica categoría Didáctica del Patrimonio

La categoría temática *Didáctica del Patrimonio* comienza a obtener relevancia a partir del año 1995. Observamos que la tendencia lineal de crecimiento es ascendente, con el meritorio hallazgo de alcanzar una producción de 6 tesis en el año 2013 (Figura 41).

1.4.6. Producción diacrónica categoría Educación Cívica

La categoría temática *Educación Cívica*, tiene una mayor representación en los años recientes, aunque en general no cuenta con una gran productividad. Hallamos una tendencia lineal creciente no muy pronunciada (Figura 42).

1.4.7. Producción diacrónica categoría Educación Ambiental

Dentro del paraguas de la Didáctica de las Ciencias Sociales, encontramos trabajos de investigación que se categorizan como *Educación Ambiental*, relacionados con el conocimiento del entorno. De nuevo, como en las categorías temáticas *Didáctica del Patrimonio* y *Educación Cívica*, encontramos que la producción se concentra en los años más recientes. La primera tesis defendida corresponde al año 2000, y en ninguno de los años posteriores se superan las dos tesis (Figura 43).

1.4.8. Producción diacrónica categoría Didáctica de la Religión

La producción de la categoría temática *Didáctica de la Religión*, es pequeña, alcanzando las dos tesis defendidas en el año 2014 (Figura 44).

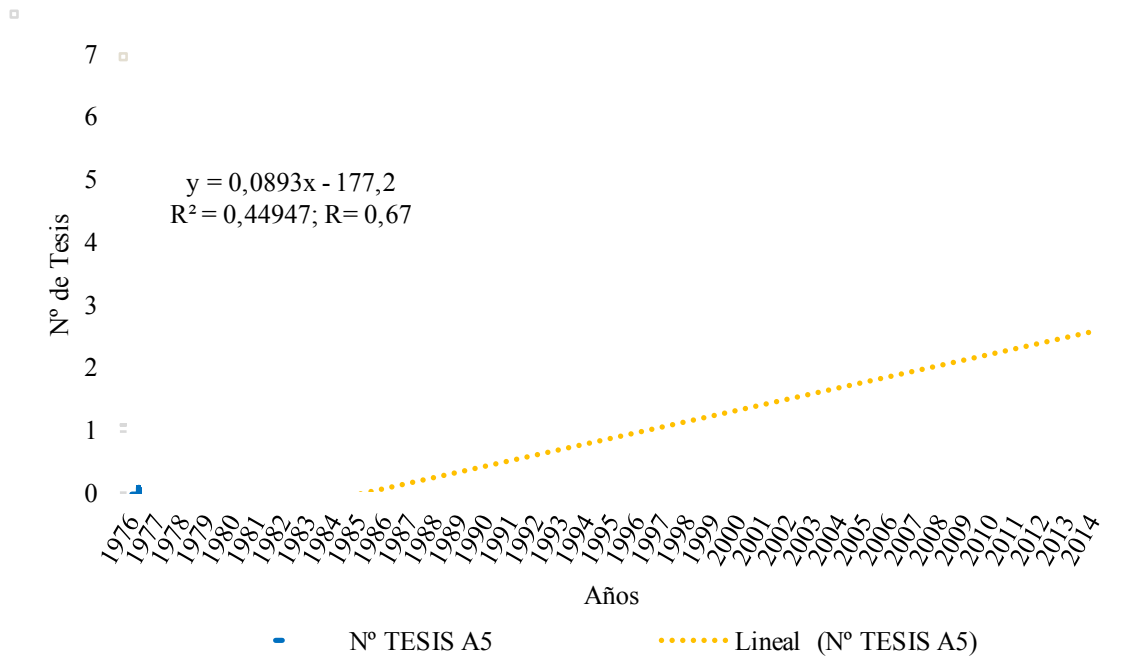


Figura 41. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Didáctica del Patrimonio, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R².

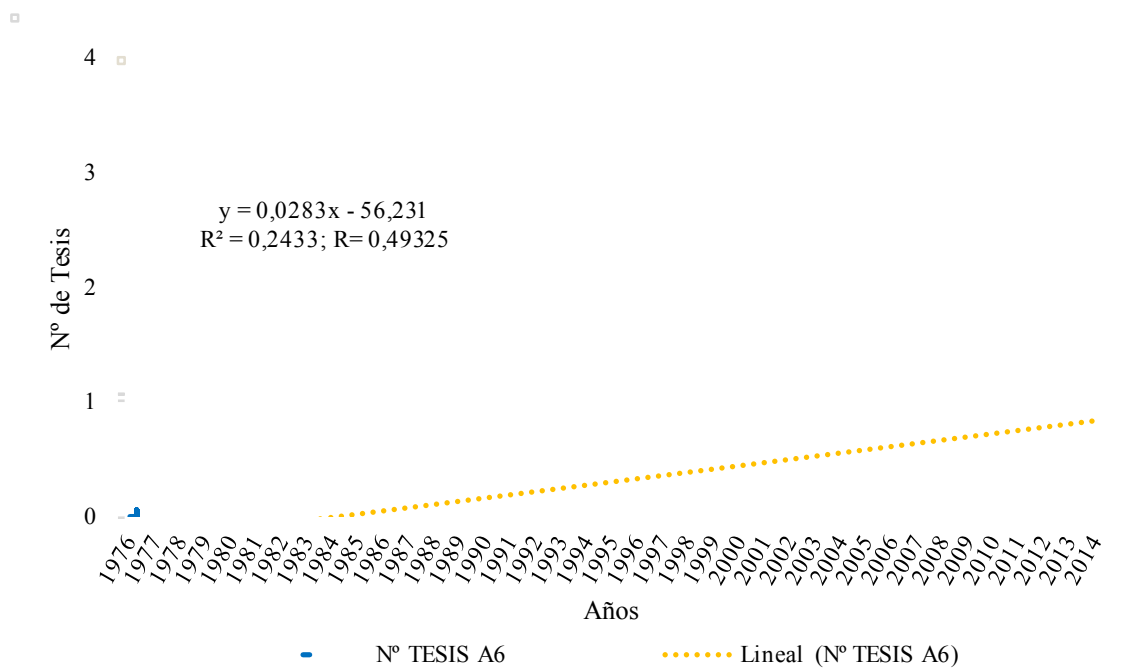


Figura 42. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Educación Cívica con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R².

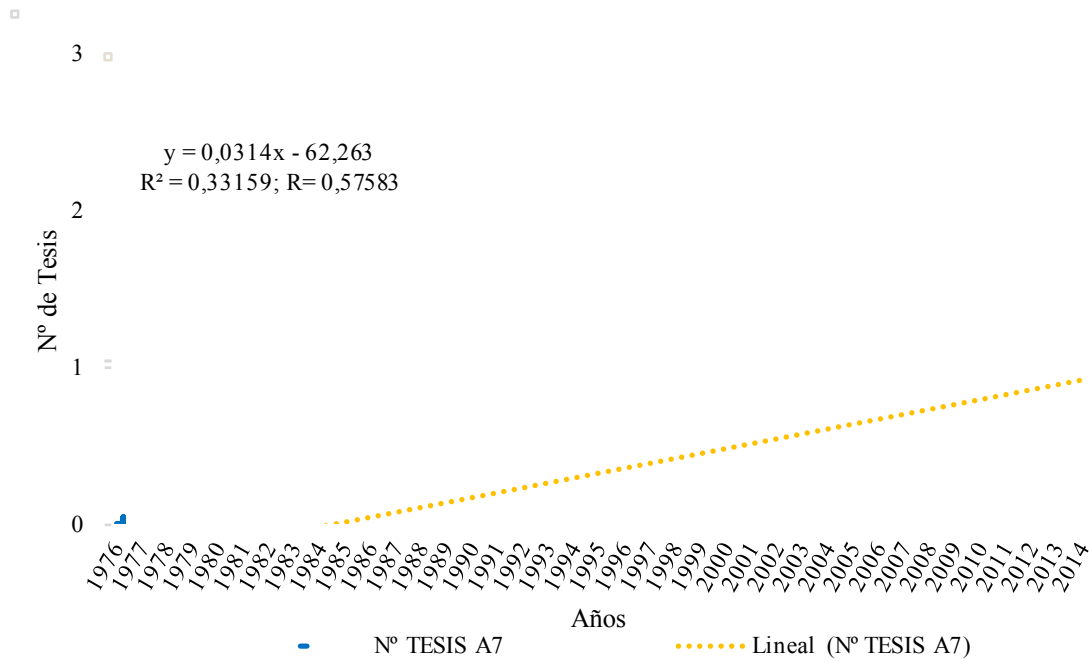


Figura 43. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Educación Ambiental, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R².

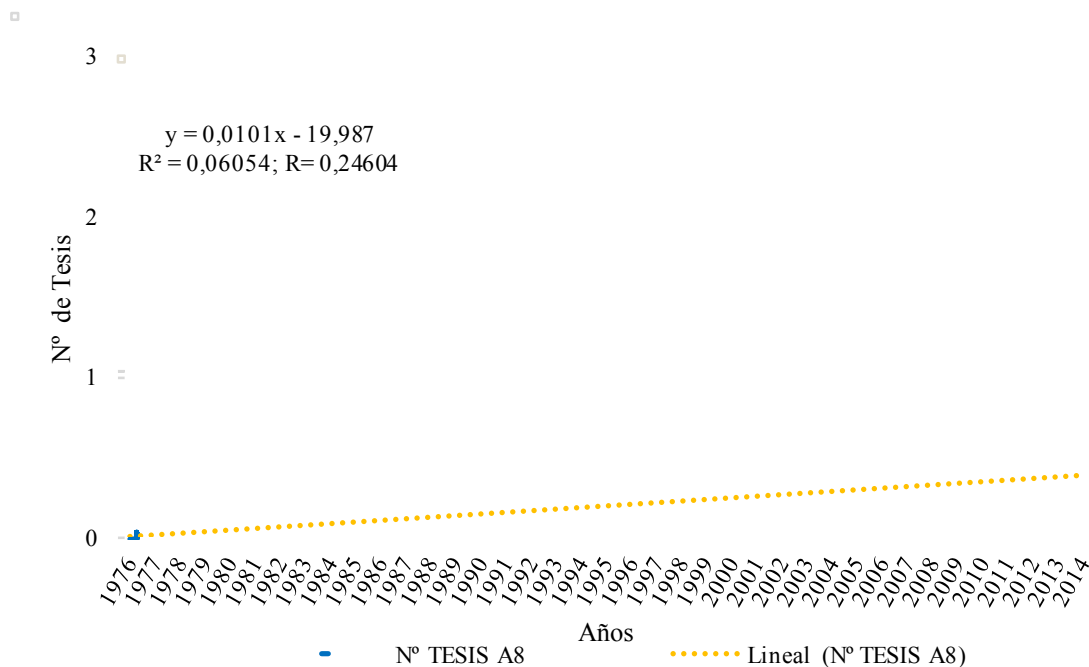


Figura 44. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Didáctica de la Religión, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R².

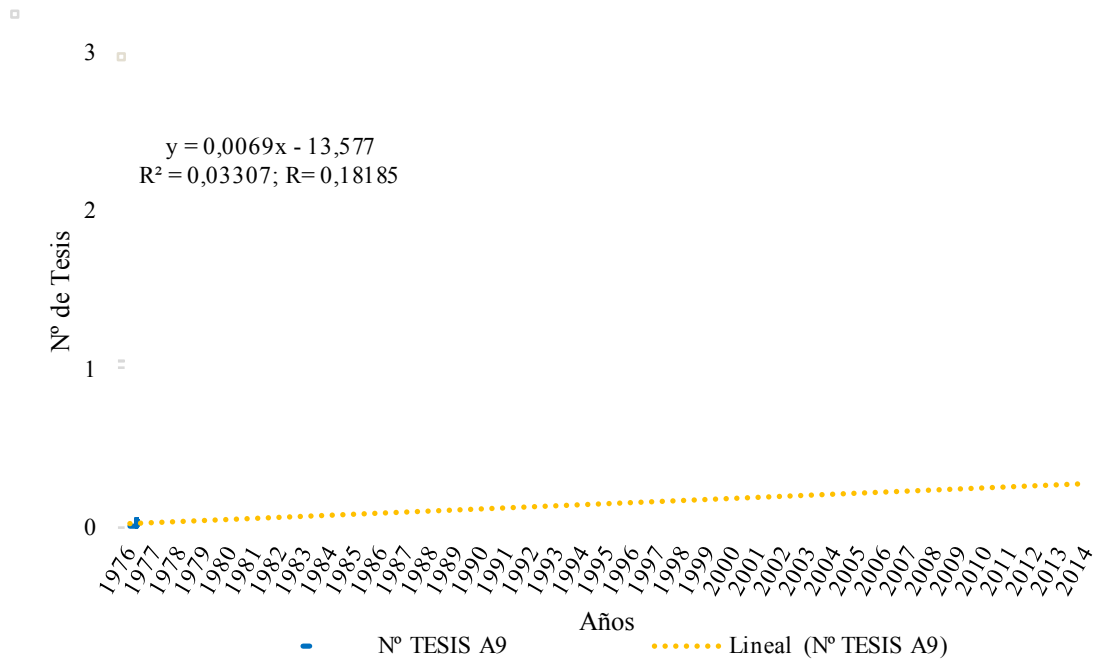


Figura 45. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Educación Económica, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .

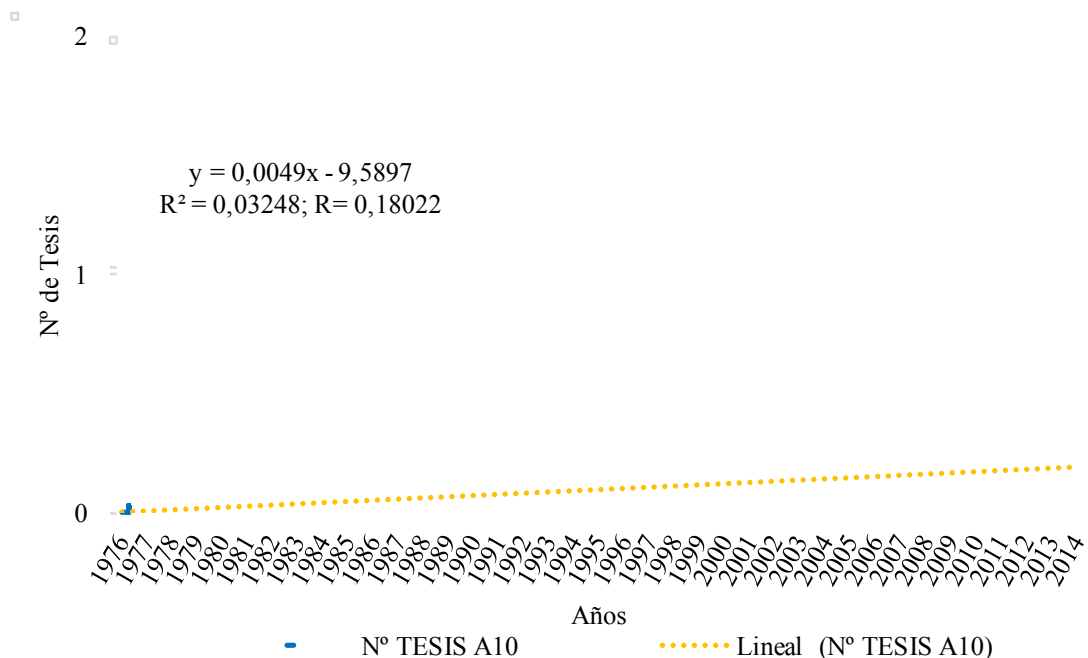


Figura 46. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Educación Matemática, con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R^2 .

1.4.9. Producción diacrónica categoría Educación Económica

La representación de la categoría temática *Educación Económica*, es escasa, alzando dos tesis defendidas en el año 1995 (Figura 45).

1.4.10. Producción diacrónica categoría Educación Matemática

La categoría temática correspondiente con las tesis en Didáctica de las Ciencias Sociales relacionadas con *Educación Matemática*, tiene representación de una única tesis defendida en cuatro de los años recuperados: 1996, 2000, 2002 y 2006 (Figura 46).

1.4.11. Producción diacrónica categoría Didáctica de la Filosofía

Al igual que en la anterior categoría, la *Didáctica de la Filosofía* cuenta con poca producción en la muestra recuperada, defendiéndose 4 trabajos, uno por año, los años 1990, 1996, 2001 y 2004 (Figura 47).

1.4.12. Producción diacrónica categoría Otras Didácticas

Esta última categoría temática agrupa las tesis doctorales cuya categorización no tiene representación suficiente para contar con entidad propia. Observamos que, en general, el patrón de crecimiento es parecido al de las categorías A3, A5, A7 y A9, con una mayor productividad a partir de 1995, y con una producción escasa (Figura 48).

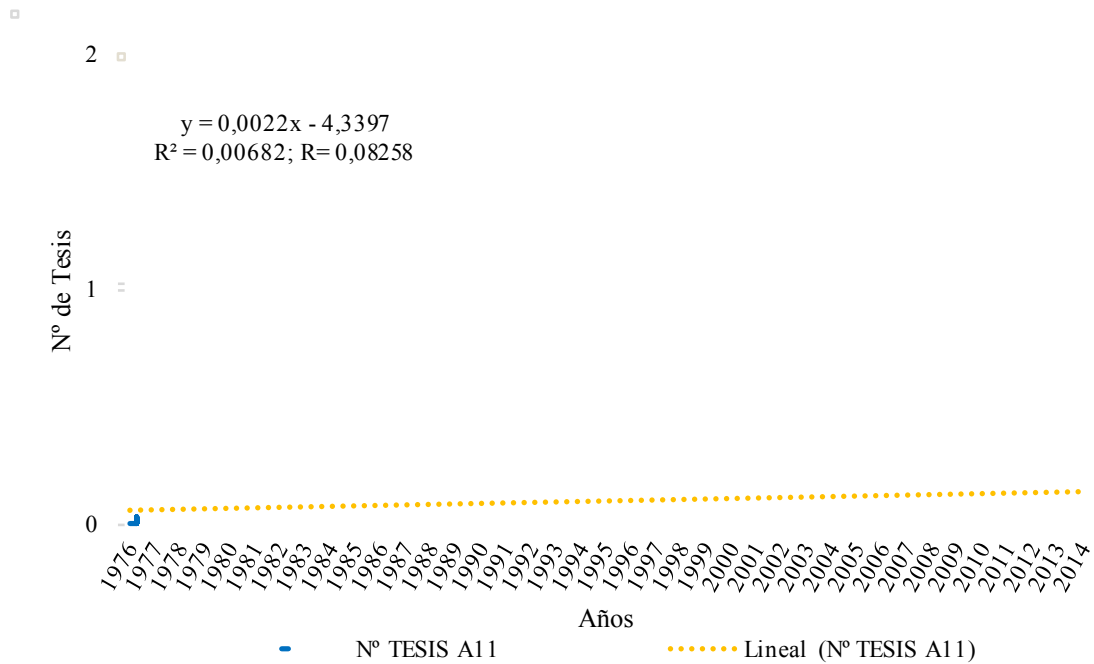


Figura 47. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Didáctica de la Filosofía con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R².

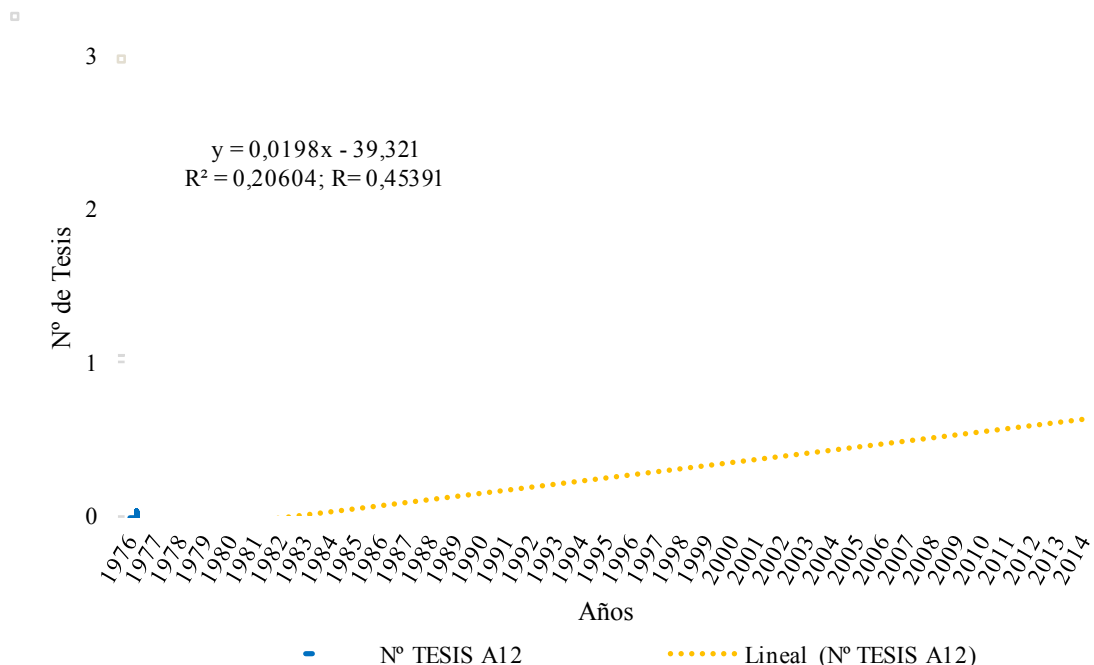


Figura 48. Diagrama de la producción diacrónica anual de las tesis doctorales de la categoría temática Otras Didácticas con línea de tendencia lineal, ecuación de regresión y R².

Tabla 8

Tabla resumen de la producción por años, en función de las categorías temáticas, de las tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014

Código	Categoría	Años con tesis defendidas en Didáctica de las Ciencias Sociales
A1	Didáctica de las Ciencias Sociales	1977, 1978, 1986, 1988, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.
A2	Didáctica de la Historia	1983, 1987, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.
A3	Didáctica de la Historia del Arte	1995, 1998, 1999, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.
A4	Didáctica de la Geografía	1980, 1981, 1983, 1984, 1986, 1987, 1988, 1990, 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2014.
A5	Didáctica del Patrimonio	1995, 1999, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.
A6	Educación Cívica	1986, 1993, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2013, 2014.
A7	Educación Ambiental	2000, 2001, 2002, 2005, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013.
A8	Didáctica de la Religión	1987, 1988, 1996, 2001, 2002, 2008, 2014.
A9	Educación Económica	1995, 1997, 1998, 2006, 2013.
A10	Educación Matemática	1996, 2000, 2002, 2006.
A11	Didáctica de la Filosofía	1990, 1996, 2001, 2004.
A12	Otras categorías	1996, 1999, 2003, 2004, 2005, 2006, 2009, 2010, 2012.

2. Productividad Personal: Directores

De todas las fichas de tesis recuperadas de la base de datos TESEO, veinte no cuentan con los datos relacionados con el director o directora de tesis, lo que supone, 166 directores y directoras, y 281 tesis. De estos, solamente 38 (23% del total) han sido directores en más de una ocasión:

Dentro de los directores más productivos, destacan como grandes productores (entiéndase como tales aquellos que han dirigido 10 o más tesis) D. Joan Pagès i Blanch, Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, con 16 tesis dirigidas en el periodo estudiado, y D. Joaquim Prats Cuevas, Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, con 10 tesis dirigidas también en el periodo estudiado. Como se especifica en el punto 3.4 de este capítulo, la producción conjunta de la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona suman casi un tercio de la producción total del área en toda España.

Obsérvese como la distribución de directores y número de tesis dirigidas se ajusta a una función inversa con un ajuste aceptable ($R^2=0.95$).

2.1. Ajuste de la producción por directores a la ley de Lotka.

Se ha calculado el ajuste de la producción de tesis doctorales según sus directores a la Ley de Lotka (1926) (Tabla 9). Alfred Lotka, en su trabajo *The frequency distribution of scientific productivity*, enuncia su ley de crecimiento exponencial de la productividad científica, expresada en:

$$A_n = \frac{A_1}{n^2}$$

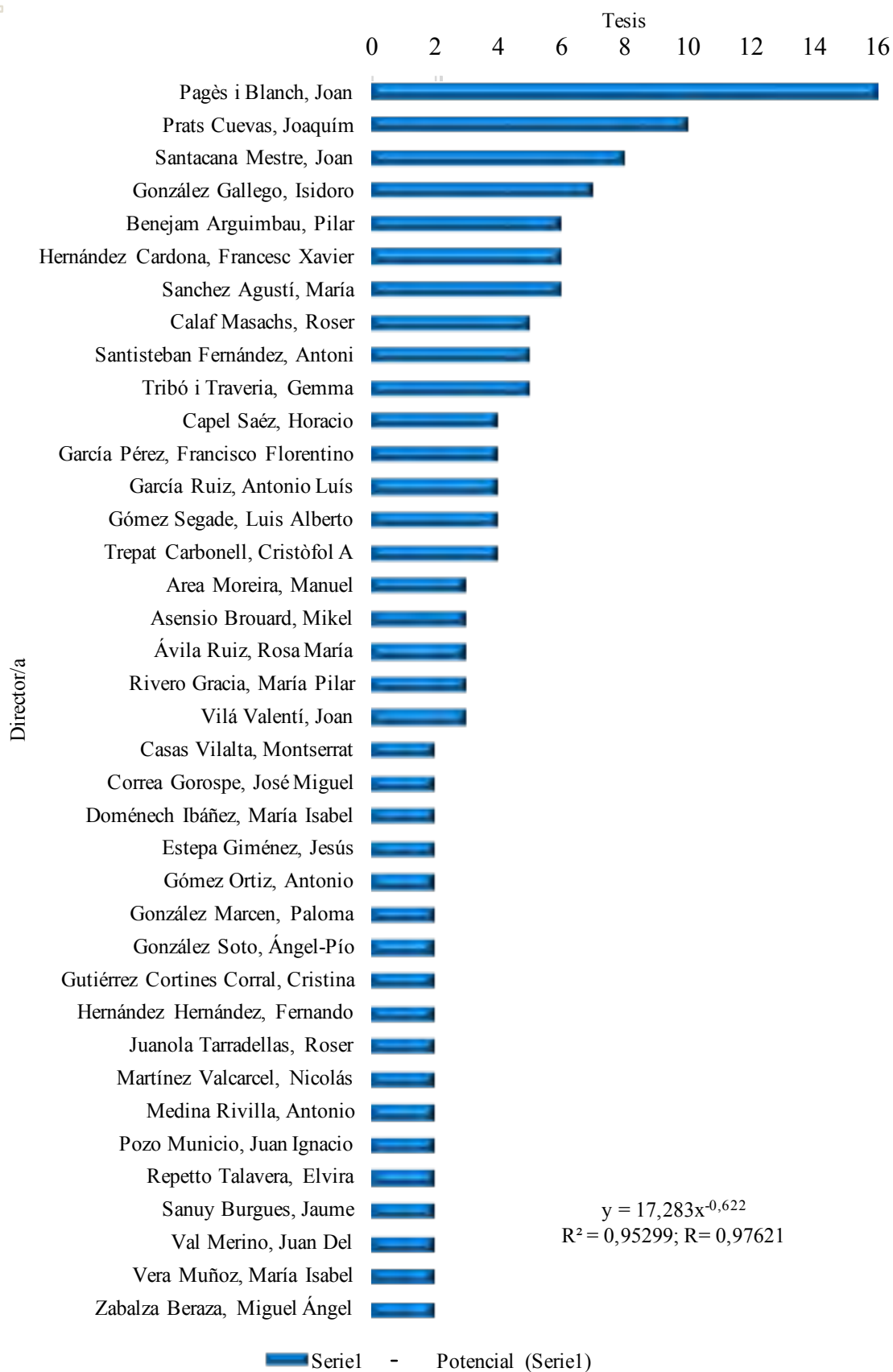


Figura 49. Relación de directores de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014) con al menos dos tesis dirigidas.

Como leemos en Fernández-Cano (1995), y como se explica en el capítulo 4, esta ley explica que la productividad de los autores sigue una ley cuadrática inversa, esto es, que:

El número de autores que hacen n contribuciones es alrededor de $1/n^2$ de los que hacen una sola; que el número de autores que publican n, es inversamente proporcional a n^2 y, además, la proporción de todos los autores que hacen una sola contribución ronda el 60% (p.51).

Tabla 9

Ajuste a la Ley de Lotka: Distribuciones de número de tesis, directores observados, directores predichos por la ley de Lotka y residuales.

Tesis dirigidas	Directores observados (%)	Directores predichos Lotka	Residuales
1	128 (77,10)	128	0
2	18 (10,84)	32	-14
3	5 (3,01)	14	-9
4	5 (3,01)	8	-3
5	3 (1,81)	5	-2
6	3 (1,81)	4	-1
7	1 (0,60)	3	-2
8	1 (0,60)	2	-1
10	1 (0,60)	1	0
16	1 (0,60)	0,50	0,50

Como observamos en la Tabla 9, no se produce una verificación tajantemente exacta a la ley de Lotka para la dirección de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales en España para el periodo estudiado, pero sí coincide en que el 77,10% de los directores solamente han dirigido una tesis doctoral, de modo que sí se verifica globalmente la ley de Lotka en base a estas dos distribuciones (directores observados versus directores predichos). Además, la correlación entre ambas distribuciones es estadísticamente significativa, calculada doblemente mediante coeficientes correlacionales no paramétricos (ρ de Spearman = 0,963 con $p < 0,0001$ y τ_b de Kendall = 0,907 con $p > 0,01$). En consecuencia, puede afirmarse que sí se verifica la ley de Lotka para la distribución de directores españoles de tesis dirigidas en Didáctica de las Ciencias Sociales.

2.2 Patrones de codirección.

La inferencia de patrones en la codirección de tesis doctorales queda reflejada en la Figura 50, en la que podemos observar el crecimiento diacrónico en función del género del director, directora o ambos, para las 281 tesis recuperadas de las que se tiene información relacionada con la dirección.

Destacan en número las tesis que han sido dirigidas por un solo director, siendo el patrón dominante con un 59'78% de toda la producción (168 tesis). A continuación, destacan el número de tesis dirigidas por una sola directora, un 22'41% (63 tesis). El patrón que ocupa el tercer lugar en frecuencia es el de director y codirector, que aparece en el 7'82% de las ocasiones (22 tesis), seguido del patrón director y codirectora, que se da en el 4'27% de los casos (12 tesis). A la cola están los patrones de directora y codirector,

representando solo un 3'55% (10 tesis), y el patrón de directora y codirectora con un 2'13% (6 tesis). Queda de este modo reflejada la masculinización en la dirección de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para el periodo 1976-2014; un 67'6% de toda la población fueron dirigidas y codirigidas exclusivamente por hombres. También destaca el hecho de que la mayoría de las tesis estén dirigidas por un solo director o directora, el 82'20%, 231 del total de 281 tesis recuperadas con el apartado *dirección* completo.

De un modo simplificado, la Figura 50 refleja la producción diacrónica agrupada en función de si la dirección de la tesis fue realizada por un hombre u hombres, una mujer o mujeres, o hubo codirección mixta. Se observa claramente la supremacía masculina en la dirección de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales.

En la figura 51 podemos observar la producción diacrónica agrupada según género de la dirección de las tesis de modo trienal. Con la agrupación trienal, podemos observar como se suaviza la línea de producción y el ajuste al modelo lineal se mejora.

3. Producción institucional: Universidades

A continuación, en la Tabla 10, se presentan las universidades con producción de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales, para el periodo estudiado, por orden descendente de productividad.

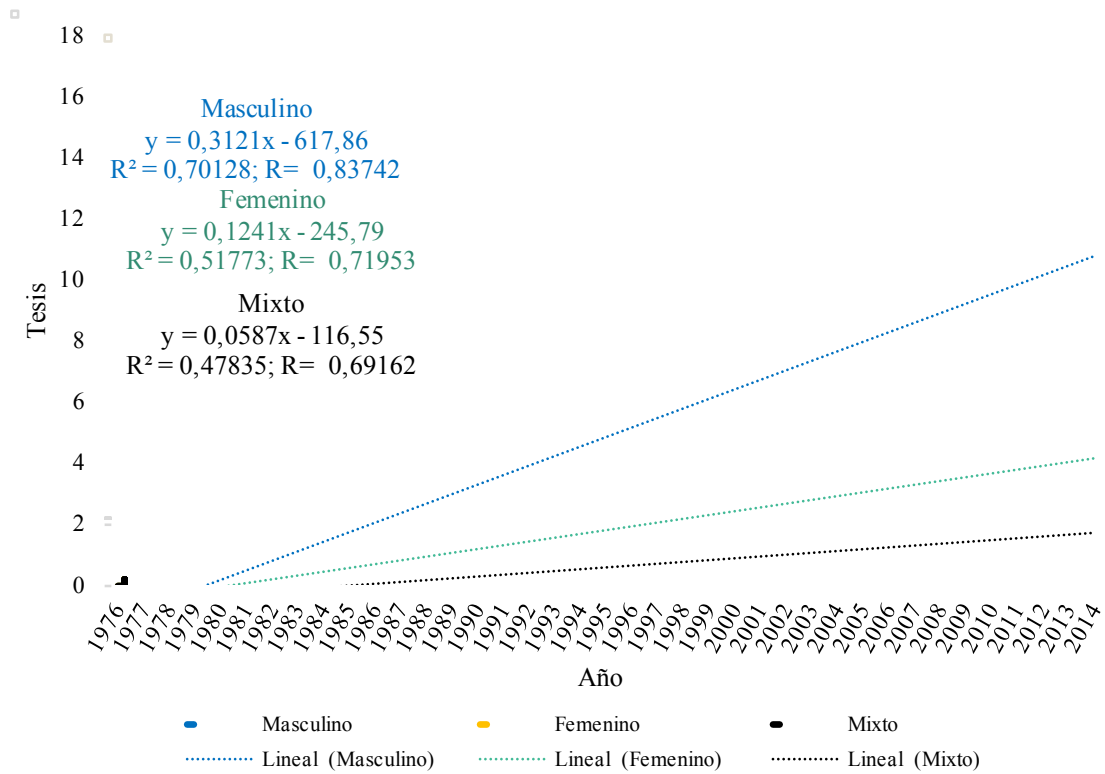


Figura 50. Producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014, agrupada por género del director o directora.

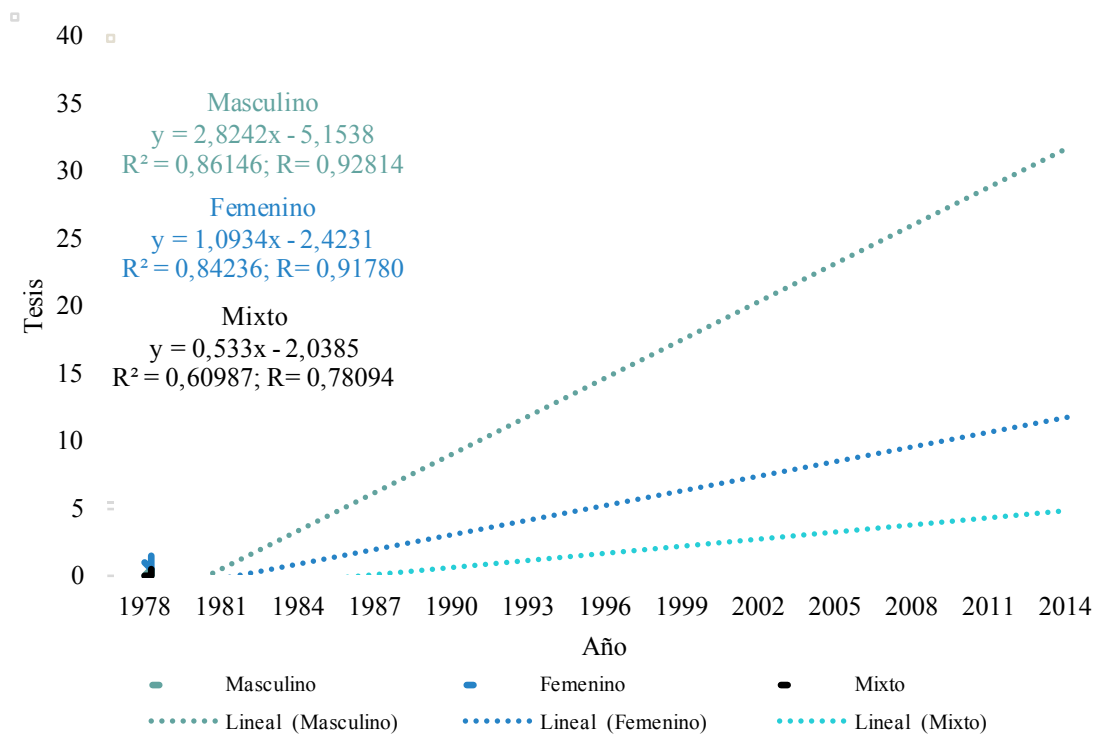


Figura 51. Producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014, agrupada por género de la dirección (triennial).

Tabla 10

*Producción institucional de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias**Sociales por orden descendente*

PRODUCCIÓN INSTITUCIONAL	
UNIVERSIDADES	F
Universidad de Barcelona	60
Universidad Autónoma de Barcelona	39
Universidad de Valencia	18
Universidad de Valladolid	18
Universidad de Oviedo	15
Universidad de Sevilla	13
Universidad Nacional de Educación a distancia	13
Universidad Complutense de Madrid	12
Universidad de Murcia	11
Universidad de Granada	9
Universidad de La Laguna	8
Universidad de Santiago de Compostela	8
Universidad de Zaragoza	8
Universidad del País Vasco	7
Universidad Autónoma de Madrid	6
Universidad de Alcalá	6
Universidad de Girona	5
Universidad Rovira I Virgili	5
Universidad de Alicante	4
Universidad de Málaga	4
Universidad de Salamanca	4
Universidad de Huelva	3
Universidad de Navarra	3
Universidad de Castilla-La Mancha	2

Universidad de Córdoba	2
Universidad de Extremadura	2
Universidad de Lleida	2
Universidad Politécnica de Valencia	2
Universidad Pontificia Comillas	2
Universidad Pública de Navarra	2
Universidad de A Coruña	1
Universidad de Almería	1
Universidad de Cantabria	1
Universidad de Illes Balears	1
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	1
Universidad de León	1
Universidad Oberta de Cataluña	1
Universidad Politécnica de Cataluña	1
Total	301

Como podemos observar, entre la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona agrupan 99 tesis doctorales del total de 301 recuperadas, lo que supone un total de un 32,9%. Si sumamos toda la producción de las Universidades de Cataluña, alcanzamos 111 tesis recuperadas, un 36'9% del total. La hegemonía catalana en la producción de tesis doctorales en esta área ya quedó patente en el estudio previo presentado como Trabajo Fin de Máster (Curiel-Marín, 2013), en el que la suma de la producción de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Barcelona era del 39% de la producción total. Habría que indagar en profundidad la racionalidad de esta evidente superioridad de la producción de tesis en Didáctica de las Ciencias Sociales por las universidades catalanas, que tal vez sería imputable a la búsqueda de la identidad e idiosincrasia del pueblo catalán. Por otro lado, el número de universidades grandes

productoras (con más tesis) es sólo de 9; el resto son medianas (3-9 tesis) u ocasionales (1 o 2 tesis).

3.1 Ajuste de la productividad institucional al modelado de Bradford.

Se ha comprobado la existencia de un ajuste aproximado a la Ley de Bradford (1934). Esta ley de dispersión de la producción científica fue originalmente formulada para establecer la relación entre el número de artículos publicados y el número de revistas científicas. Para nuestro caso, el crecimiento exponencial cuadrático n^0, n^1, n^2, n^3, n^4 es de base $n=2$.

Como observamos en la Figura 52, el núcleo de la producción se concentra en la Universidad de Barcelona, con una producción de 60 tesis para el periodo estudiado. A continuación, la zona de agrupación de la producción de la Universidad Autónoma de Barcelona junto con la de la Universidad de Valencia suman 57 tesis. La segunda zona está constituida por las universidades de Valladolid, Oviedo, Sevilla y UNED, con 59 tesis. La siguiente agrupación, siguiendo la distribución cuadrática, la forman la Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Murcia, Universidad de Granada, Universidad de La Laguna, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Zaragoza, Universidad del País Vasco y Universidad Autónoma de Madrid, con una suma de 69 tesis producidas entre las 8 instituciones. La última agrupación de 16 instituciones suma una producción de 49 tesis: Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de Girona, Universidad Rovira i Virgili, Universidad de Alicante, Universidad de Málaga, Universidad de Salamanca, Universidad de Huelva, Universidad de Navarra, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Córdoba, Universidad de Extremadura,

Universidad de Lleida, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Pontificia Comillas.

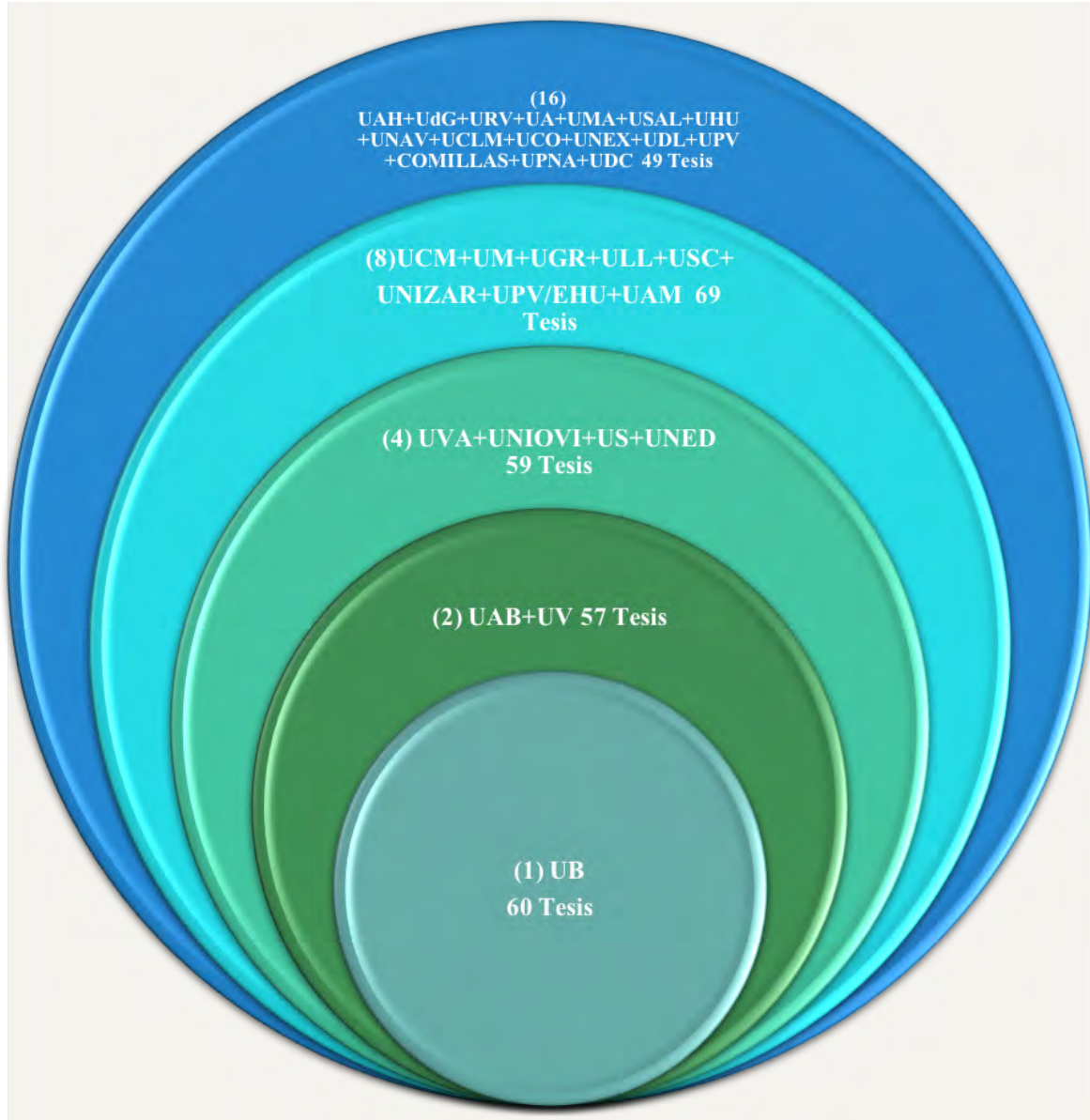


Figura 52. Ajuste a la ley de Bradford de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales para el periodo 1976-2014.

4. Productividad institucional: Departamentos

De las 301 fichas de tesis recuperadas, el 29'5% tenían en blanco el apartado "Departamento" (89 tesis). De las 212 que sí cuentan con información relativa al departamento dónde se realizó la tesis, ha resultado difícil establecer relaciones por las incongruencias en las denominaciones de los departamentos. Por ejemplo, en nuestra base de datos solamente aparece un registro de "C-Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales" de la Universidad de Barcelona, dirigida por D. Joaquim Prats Cuevas, que sabemos es uno de los dos grandes productores que hemos hallado, con 10 tesis dirigidas según los parámetros de nuestro estudio. En cambio, si buscamos por "C-Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales", con la tilde en Didáctica, aparecen tres registros. En el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona, aparecen tesis registradas en el Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y las Ciencias Sociales, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, y Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Si bien se han podido corregir las discrepancias respecto a la normalización del nombre de los directores, departamentos, miembros de tribunales, etc., de modo artesanal, al tratarse de una base de datos reducida, queremos resaltar la importancia capital que tiene que los autores, directores y personal de las universidades escriban siempre sus nombres o los de sus instituciones del mismo modo, es decir, normalicen su nominación. En Minería de Datos con grandes fuentes o en tratamiento de Big Data no es posible siempre un pre procesamiento artesanal de la información, y podrían perderse datos fundamentales para la elaboración de rankings o evaluaciones de los investigadores.

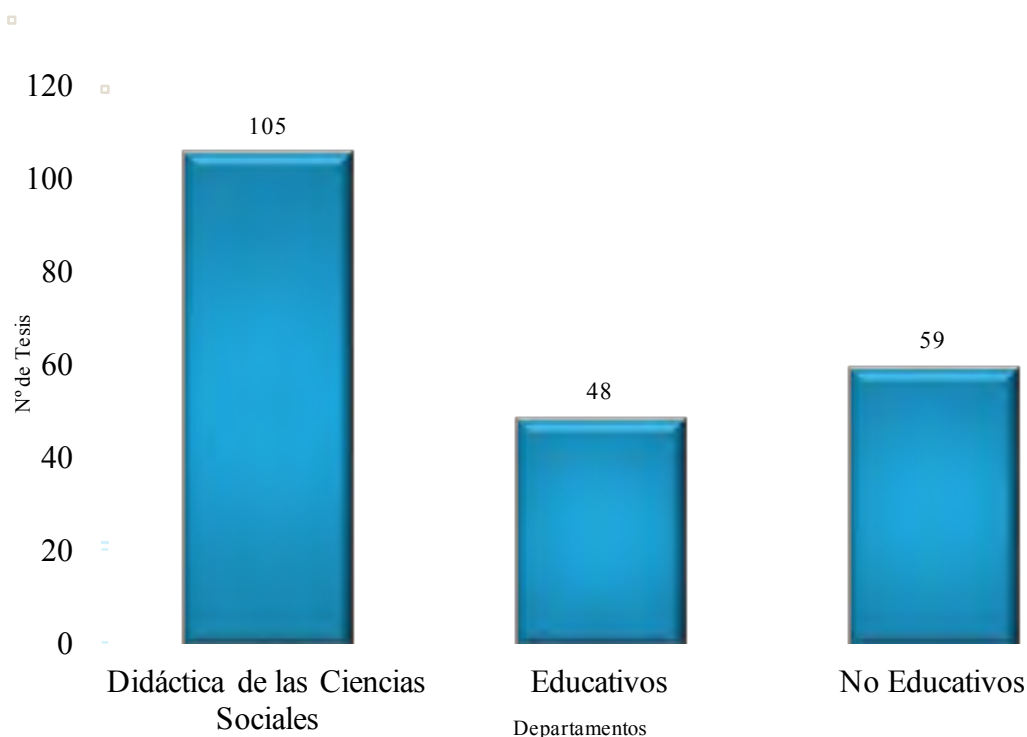


Figura 53. Producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014, por departamentos del área, de áreas educativas y no educativas.

Teniendo esto en cuenta, hemos hallado que 105 de las 212 tesis, han sido elaboradas en departamentos que hemos considerado propios del área por incluir “Didáctica de las Ciencias Sociales” solo o en unión con otras áreas como “Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales” o “Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales”, 48 de las tesis han sido elaboradas en departamentos relacionados con las Ciencias de la Educación, y 59 en departamentos no relacionados directamente con Ciencias de la Educación, como se muestra en la Figura 53.

Es sorprendente que solamente el 49'52 % de las tesis consideradas propias del área se hayan defendido en los departamentos propios, teniendo en cuenta que los años previos a la formación de los departamentos por la Ley de Reforma Universitaria de 1983 suman una producción de solamente 4 tesis doctorales.

A continuación, la Tabla 11 muestra la relación de tesis defendidas en el periodo estudiado, por Institución y Departamento.

Tabla 11

Relación de tesis producidas por Universidad y Departamento

UNIVERSIDAD	DEPARTAMENTO	N TESIS
A CORUÑA	HUMANIDADES	1
ALCALÁ	PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN FÍSICA	2
ALCALÁ	HISTORIA II	1
ALCALÁ	FILOLOGÍA	1
ALCALÁ	GEOLOGÍA	1
ALCALÁ	GEOGRAFÍA Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO	1
ALICANTE	DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS	2
ALICANTE	GEOGRAFÍA Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO	1
ALMERIA	CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES	1
AUTÓNOMA DE BARCELONA	DIDÁCTICA DE LA LENGUA, DE LA LITERATURA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES	16
AUTÓNOMA DE BARCELONA	PEDAGOGIA APLICADA	3
AUTÓNOMA DE BARCELONA	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES	1
AUTÓNOMA DE BARCELONA	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	7
AUTÓNOMA DE BARCELONA	GEOGRAFÍA	1
AUTÓNOMA DE BARCELONA	PERIODISMO Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	1
AUTÓNOMA DE BARCELONA	DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS Y LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	1
AUTÓNOMA DE BARCELONA	PREHISTORIA	1
AUTÓNOMA DE BARCELONA	ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL	1
AUTÓNOMA DE MADRID	PSICOLOGÍA BÁSICA	3

AUTÓNOMA DE MADRID	DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS	1
BARCELONA	C-DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	33
BARCELONA	C-DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	1
BARCELONA	C-DIBUJO	3
BARCELONA	GEOGRAFÍA Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO	1
BARCELONA	C-HISTORIA DEL ARTE	1
BARCELONA	C-TEORÍA SOCIOLOGICA, FILOSOFÍA DEL DERECHO Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	1
BARCELONA	C-GEOGRAFÍA HUMANA	1
BARCELONA	C-TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	1
BARCELONA	C-HISTORIA CONTEMPORÁNEA	1
CASTILLA LA MANCHA	GEOGRAFÍA Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO	1
CASTILLA LA MANCHA	PEDAGOGIA	1
COMPLUTENSE DE MADRID	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFÍA, HISTORIA, HISTORIA DEL ARTE	2
COMPLUTENSE DE MADRID	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA	1
COMPLUTENSE DE MADRID	DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	1
CÓRDOBA	FILOLOGÍA ESPAÑOLA Y SUS DIDÁCTICAS	1
CÓRDOBA	EDUCACIÓN	1
GIRONA	HISTORIA DEL ARTE	1
GIRONA	DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS	3
GRANADA	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	4
GRANADA	FILOLOGÍA ESPAÑOLA	1
GRANADA	BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN	1
HUELVA	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FILOSOFÍA	3
ILLES BALEARS	CIENCIAS DE LA TIERRA	1
LA LAGUNA	FILOGIA INGLESA Y ALEMANA	1
LA LAGUNA	DIDÁCTICA, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO	1
LA LAGUNA	DIDÁCTICAS ESPECIALES	1
LLEIDA	PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA	2
MÁLAGA	HISTORIA DEL ARTE	1
MURCIA	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	1

MURCIA	HISTORIA MODERNA, CONTEMPORÁNEA Y DE AMÉRICA	2
MURCIA	DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	2
MURCIA	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS MATEMÁTICAS Y SOCIALES	2
OBERTA DE CATALUÑA	INTERNET INTERDISCIPLINARY INSTITUTE	1
OVIEDO	CIENCIAS DE LA EDUCACION	8
OVIEDO	HISTORIA DEL ARTE Y MUSICOLOGÍA	1
PAIS VASCO	TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	1
PAIS VASCO	FÍSICA TEÓRICA E HISTORIA DE LA CIENCIA	1
PAIS VASCO	DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	2
PAIS VASCO	DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA Y DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	1
PALMAS DE GRAN CANARIA	DIDÁCTICAS ESPECIALES	1
POLITÉCNICA DE CATALUÑA	INGENIERIA DE PROYECTOS: MEDIO AMBIENTE Y SEGURIDAD	1
POLITÉCNICA DE VALENCIA	ESCULTURA	2
PONTIFICIA COMILLAS	DOGMÁTICO FUNDAMENTAL	1
PONTIFICIA COMILLAS	METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN	1
PÚBLICA DE NAVARRA	GEOGRAFÍA E HISTORIA	1
PÚBLICA DE NAVARRA	CORRIENTES HISTORIOGRÁFICAS	1
ROVIRA I VIRGILI	PEDAGOGÍA	3
ROVIRA I VIRGILI	HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE	2
SALAMANCA	TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	1
SANTIAGO DE COMPOSTELA	HISTORIA CONTEMPORÁNEA Y DE AMÉRICA	3
SANTIAGO DE COMPOSTELA	TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	1
SANTIAGO DE COMPOSTELA	DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	2
SEVILLA	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES	9

SEVILLA	PINTURA	1
SEVILLA	DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN	1
SEVILLA	HISTORIA MEDIEVAL Y CIENCIAS Y TÉCNICAS HISTORIOGRÁFICAS	1
UNED	TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL	1
UNED	DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES	2
UNED	PREHISTORIA E HISTORIA ANTIGUA	1
UNED	HISTORIA DEL ARTE	1
UNED	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN COMPARADA	1
VALENCIA	DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	1
VALENCIA	TEORÍA DE LA EDUCACIÓN	1
VALENCIA	HISTORIA DE LA CIENCIA Y DOCUMENTACIÓN	1
VALENCIA	TEORÍA DE LOS LENGUAJES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	1
VALENCIA	HISTORIA CONTEMPORÁNEA	1
VALENCIA	HISTORIA DEL ARTE	2
VALENCIA	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES	4
VALENCIA	EDUCACIÓN COMPARADA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	1
VALLADOLID	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES	14
VALLADOLID	PEDAGOGÍA	1
VALLADOLID	ANÁLISIS E INSTRUMENTOS DE INTERVENCIÓN ARQUITECTÓNICA	1
ZARAGOZA	GEOGRAFÍA Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO	1
ZARAGOZA	DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES	3
ZARAGOZA	HISTORIA CONTEMPORÁNEA	1

5. Producción en función del género

El género de los autores, extraído del nombre que figura en la ficha de la base de datos TESEO corresponde en 138 ocasiones al género femenino, y en 163 ocasiones al masculino, como puede verse en la Figura 54.

En la Figura 55 podemos observar como la tendencia de la producción separada por género del autor/a es lineal y paralela. No hay diferencias significativas respecto al género de los autores y autoras de las tesis españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales en el periodo estudiado, a diferencia de los hallazgos relacionados con el género de la dirección de las tesis recuperadas, ya que $\chi^2 = 0'23$ con un nivel de probabilidad asociada $p < 0'05$.

5.1. Patrones en la relación director-doctorando según género.

Del total de tesis dirigidas, 20 tienen el apartado de director/a en blanco. Para las 281 restantes, la distribución es de 188 tesis dirigidas por hombres, y 71 dirigidas por mujeres. Se aprecia un claro sesgo en la dirección a favor de los hombres, con $\chi^2 = 52.85$ ($p < 0.001$).

Sin embargo, no se denota un sesgo a favor de hombres autores o doctorandos (159) frente a mujeres autoras o doctorandas (129) ya que $\chi^2 = 1,88$ ($p = 0,17$); o sea no hay diferencias estadísticamente significativas según el sexo de los doctorandos (Tabla 12).

Tampoco se denota un sesgo interactivo por preferencia de sexo del mismo (139) o contrario (120) ya que $\chi^2 = 1,39$ ($p = 0,23$).

Como hallazgo general hay que poner de manifiesto la existencia de un sesgo en la dirección que favorece a directores pues éstos son los que más dirigen. No hay sesgo en la autoría ya que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el número de doctorandos y doctorandas. Igualmente se constata que no existen preferencias relativas al

género entre directores y doctorandos en el sentido de preferencia o afinidad entre el mismo sexo o entre sexos contrarios.

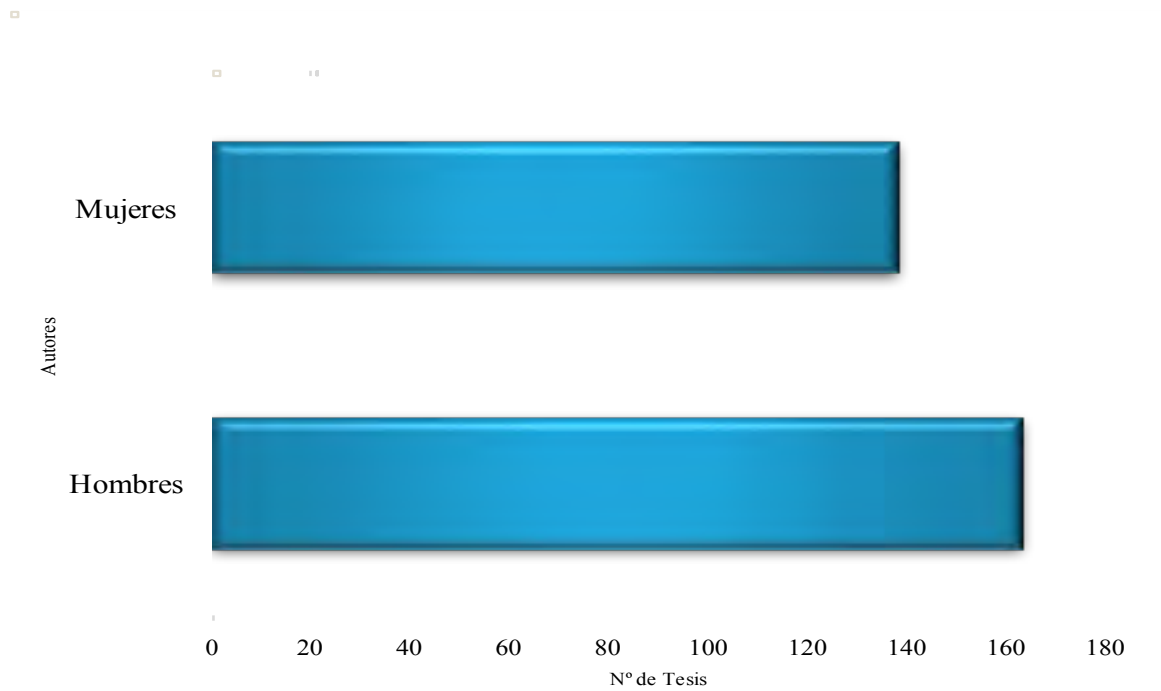


Figura 54. Producción total agrupada de tesis españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014, por género de los autores

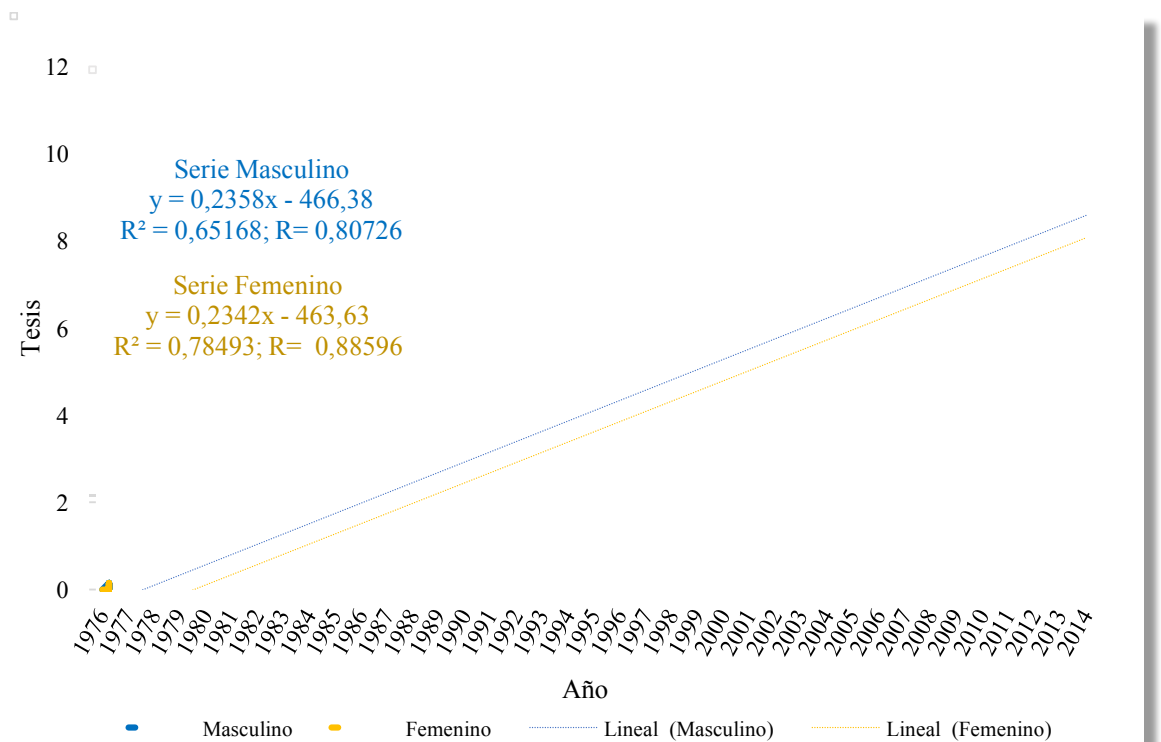


Figura 55. Producción diacrónica de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014, por género del autor/a

Tabla 12

Patrones en la relación director-doctorando según género

	Director/es	Directora/as	Mixto	Total
Doctorando	104	36	12	152
Doctoranda	84	35	10	129
Total	188	71	22	281

6. Análisis de las redes sociales de los tribunales de defensa de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales

El análisis de la red social que conforman los miembros de los tribunales de defensa de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales entre 1976 y 2014 arroja un resultado de 52 subgrupos, 51 de ellos inconexos con la red principal, y la red principal, tal y como aparece en la Figura 56. El resto de subgrupos se encuentran en el Apéndice 2.

De los diferentes softwares disponibles para el análisis de redes sociales hemos preferido el uso del paquete UCINET y NETDRAW por ser específico para el análisis de redes sociales y tener una interfaz relativamente sencilla. Aun así, en las Figuras 55 y 56 puede observarse la visualización de nuestra red principal con el software VOSviewer, que, desarrollado en el CWTS de la Universidad de Leiden, produce una imagen muy clara y vistosa de la red social, tanto como nodos (Figura 57), como en modo de mapa de calor (Figura 58).

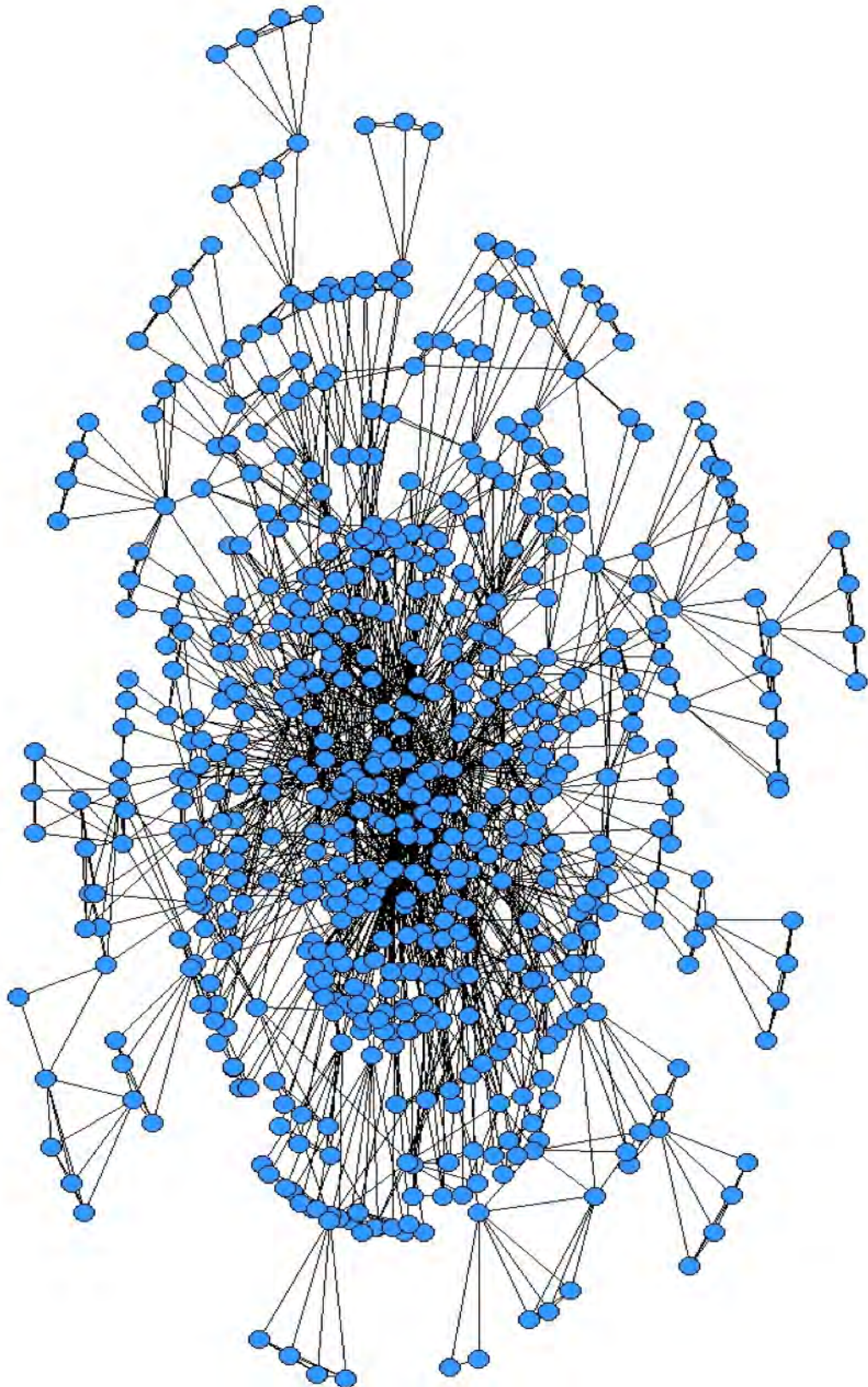


Figura 56. Red social de los tribunales de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales en España 1976-2014 creada con Netdraw.

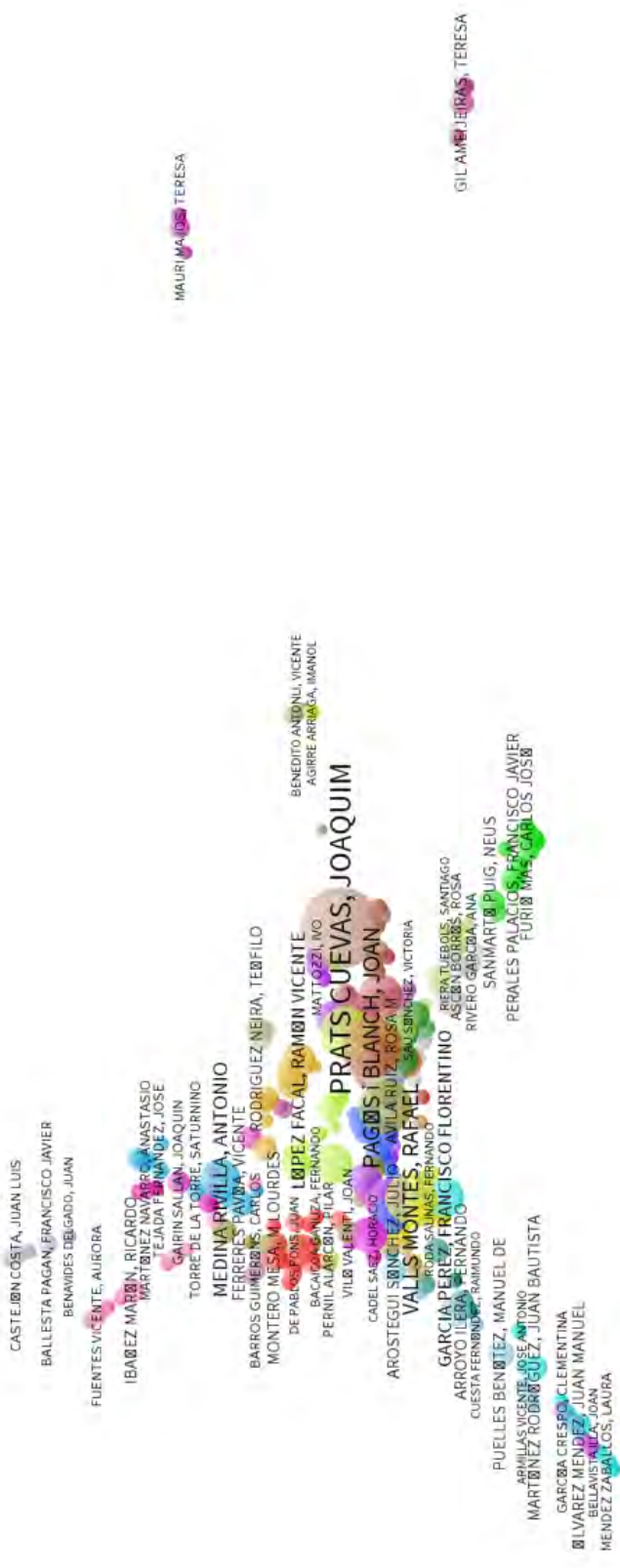


Figura 57. Red social de los tribunales de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales en España 1976-2014 creada con VOSviewer

Para comprender mejor el análisis de redes de los tribunales se han calculado las medidas generales de la red, que se muestran en la Tabla 13.

Tabla 13

Medidas generales del análisis de redes sociales (ARS) de los tribunales de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014)

Visión general de la red	
Grado medio	3,892
Grado ponderado	4,424
Diámetro de la red	12
Densidad del grafo	0,003
Modularidad	0,443
Componentes conexos	43
Visión General de los nodos	
Coeficiente de conglomeración (<i>clustering</i>)	0,321
Visión General de las aristas	
Distancia promedio entre los nodos	5,102

También se han calculado las medidas de centralidad de los miembros de la red, que se muestran en la Tabla 14. De este modo hemos observado que el núcleo de la red está formado por los doctores Joaquim Prats Cuevas y Joan Pagès Blanch, ambos catedráticos del área y directores de sus respectivos grupos de investigación, en la Universidad de Barcelona, y en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Tabla 14

Medidas de centralidad de los miembros de la red de los tribunales de defensa de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014)

Miembro del tribunal	Grado/Degree	Centralidad/Closeness	Intermediación/Between
Prats Cuevas, Joaquim	127	1395	65800,3
Pagès Blanch, Joan	71	1494	27191,8
Benejam Arguimbau, Pilar	58	1546	19242,3
Valls Montes, Rafael	50	1528	23980,2
Calaf Masachs, Roser	40	1682	7404,2
Hernández Cardona, Francesc Xavier	38	1674	3941,9
Santacana Mestre, Joan	38	1694	5167,2
Medina Rivilla, Antonio	36	1690	19792,9
González Gallego, Isidoro	35	1604	5573,2
Arranz Márquez, Luis	33	1599	13061,2
García Pérez, Francisco Florentino	32	1660	21684,3
García Ruiz, Antonio Luis	31	1751	10812
Trepát Carbonel, Cristòfol A	31	1669	4324,6
Estepa Giménez, Jesús	29	1721	3389,2
Capel Saez, Horacio	27	1906	9207,2
Santisteban Fernández, Antoni	27	1742	5831,2
Batllori Obiols, Roser	26	1678	4437,2
Plata Suárez, Julián	24	1932	4039,2
Cuenca López, José María	23	1753	1882,5
Casas Vilalta, Montserrat	22	1692	2900,6
Escudero Muñoz, Juan Manuel	21	1848	5215,9

López Facal, Ramón Vicente	21	1716	1777,9
Viñao Frago, Antonio	20	1866	6457,6
Gómez Ortiz, Antonio	19	1907	2576,1
Gómez Rodríguez, Antonio Ernesto	19	1686	1146,1
Liceras Ruiz, Ángel	19	1775	5118,9
Valdeón Baroque, Julio	19	1723	1312
Anadón Benedicto, Juana	18	1761	1200
Ávila Ruiz, Rosa María	18	1716	1129,5
Domínguez Garrido, María Concepción	18	1718	3769,1
Luis Gómez, Alberto	18	1833	2505,2
Porlan Ariza, Rafael	18	1923	3800
Herrero Fabregas, Clemente	17	1962	3172,6
Sanmartín Puig, Neus	17	2032	7561,4
Ferreres Pavía, Vicente	16	1990	3031,2
Puelles Benítez, Manuel de	16	2009	7142,8
Fernández Nieva, Julio	15	1989	1269,5
Galvada Torents, Antoni	15	1749	555,4
Fontal Merillas, Olaia	14	1914	479,6
Guzmán Pérez, María F	14	1754	527,6
Sanvicens Marfull, Alejandro	14	2292	5405,7
Álvarez Méndez, Juan Manuel	13	2733	4828,9
Aróstegui Sánchez, Julio	13	1786	3764,5
Arroyo Ilera, Fernando	13	2649	2745,3
Carretero Rodríguez, Mario	13	2058	5137,6
Comes Sole, Pilar	13	1857	1489,6

Escolano Benito, Agustín	13	1883	809,8
Fontana Lázaro, Josep	13	1854	2779
Furió Mas, Carlos José	13	2316	4700,1
Gómez Segade, Luis Alberto	13	1783	2762
Marín Ibáñez, Ricardo	13	2558	7112
Martínez Rodríguez, Juan Bautista	13	2193	4912,2
Montero Mesa, M Lourdes	13	1915	2835,4
Nadal Perdomo, Ignacio	13	1917	393,7
Perales Palacios, Francisco Javier	13	2587	1498
Piñeiro Peleteiro, M Rosario	13	2136	964
Serrano Navajas, Consuelo	13	1806	3816,3
Travó González, Gabriel	13	1807	773,2
Ascon Borrás, Rosa	12	2043	868
Carreras Ares, Juan José	12	2070	874,4
Garirin Sallan, Joaquín	12	2136	5227,1
Geli de Ciurana, Anna María	12	1841	6978
Gil Ameijeiras, Teresa	12	1979	4169,5
Miralles Martínez, Pedro	12	1791	279,3
Pérez Garzón, Juan Sisinio	12	2114	494,5
Pérez Gómez, Ángel	12	1887	1934,3
Ruiz Zapatero, Gonzalo	12	1864	549
Sevillano García, María Luisa	12	1789	1919,1
Tatjer Mir, Merce	12	2060	372,8
Ubieto Arteta, Agustín	12	2199	506,4
Vilá Valentin, Joan	12	2004	3655,4

Cascajero Garcés, Aurea	11	2145	4152,7
Hernando Rica, Agustín	11	2036	159,5
Juanola Tarradellas, Roser	11	1844	1911,7
Marrón Gaite, Maria Jesús	11	1976	1193,6
Mattozzi, Ivo	11	1869	2475,5
Pereyra García Castro, Miguel Ángel	11	2034	261,6
Plans Sanz de Bremond, Pedro	11	2310	2901,5
Pujol Villalonga, Rosa María	11	1838	2481,4
Rodríguez Neira, Teófilo	11	1978	1227,9
Tribó Traveria, Gemma	11	1938	3185,9
Tutiaux-Guillon, Nicole	11	1753	387,4
Fuentes Moreno, Concepción	10	1796	25,1
Mauri Majos, Teresa	10	1982	3584
Oller Freixa, Montserrat	10	2008	213,6
Peña Calvo, José Vicente	10	1911	714,5
Rivero Garcia, Maria Pilar	10	1800	498,6

También en este apartado, el igual que en el de la producción y dirección de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, queda patente la supremacía catalana en la asistencia a tribunales de defensa del área. Es lógico teniendo en cuenta que la mayor producción también tiene lugar en Cataluña.

Resulta imprescindible el cálculo de las medidas de centralidad de los actores de la red social pues, aunque la visualización de la red permite el análisis del agrupamiento y

distribución de los miembros de los tribunales, el número y longitud de las etiquetas dificultan su lectura, de modo que algunos actores quedan ocultos.

En la Figura 56 observamos como la red de coocurrencia a los tribunales de defensa de las tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país, adopta una estructura en la que es fácilmente visible como existe un núcleo de interacciones en la asistencia a los mencionados tribunales, una zona periférica al núcleo en la que encontramos asistentes ocasionales a los tribunales de defensa, y un grupo superficial, más distanciado, con una sola asistencia, pero a un tribunal en el que otro miembro sí está mejor relacionado con el resto de la red. Es necesario puntualizar que, en la mayoría de los casos, solamente se ha asistido a un tribunal que no está relacionado con el resto de la red, reflejándose esta circunstancia en los subgrupos aislados que se encuentran en el Apéndice 2.

7. Análisis de contenido de los descriptores dados

En este apartado se presentan los descriptores que aparecen en las fichas recuperadas de la base TESEO para las tesis españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014. En la tabla 15 encontramos los descriptores y la frecuencia con la que aparecen en las 301 tesis recuperadas.

Tabla 15

Descriptores de las fichas de TESEO relativos a tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014)

Descriptor	Frecuencia
Pedagogía	122
Teoría y métodos educativos	81

Historia	51
Historias especializadas	39
Métodos pedagógicos	37
Planes de estudios	37
Historia de la Educación	35
Preparación de profesores	33
Organización y planificación de la Educación	29
Educación básica	28
Formación y empleo de profesores	24
Psicología	19
Historia del Arte	18
Museología	18
Geografía	15
Historia Contemporánea	15
Métodos educativos	15
Historia por épocas	13
Sector de la Educación	12
Teorías Educativas	12
Historia General	11
Procesos cognitivos	11
Psicología del niño y del adolescente	11
Psicopedagogía	11
Métodos audiovisuales en Pedagogía	10
Pedagogía Experimental	10

Planificación y financiación de la Educación	10
Ciencias geográficas	9
Evaluación de alumnos	9
Arqueología	8
Ciencias de la Tierra y del Espacio	8
Educación Superior	7
Geografía Humana	7
Enseñanza programada	6
Psicología evolutiva	6
Cartografía geográfica	5
Filosofía	5
Historiografía	5
Psicología escolar	5
Sociología	5
Antropología cultural	4
Ciencias auxiliares de la Historia	4
Formación profesional	4
Historia Contemporánea del área europea	4
Actitudes sociales	3
Antropología	3
Filosofía de las Ciencias Sociales	3
Geografía Regional	3
Geografía Social	3
Leyes de aprendizaje	3

Pedagogía Comparada	3
Profesión y situación del profesorado	3
Teoría y Métodos Históricos	3
Análisis, y análisis funcional	2
Bibliometría	2
Comportamiento colectivo	2
Comportamiento del consumidor	2
Educación de Adultos	2
Enseñanza con ayuda de ordenador	2
Epistemología	2
Filosofía de la Ciencia	2
Filosofía de la Historia	2
Geografía Física	2
Geografía Histórica	2
Historia de la Ciencia	2
Historia de la Geografía	2
Historia de la Guerra	2
Historia de las Religiones	2
Historia Medieval	2
Lingüística	2
Matemáticas	2
Métodos de investigación social	2
Organización y Dirección de las Instituciones Educativas	2
Política cultural	2

Prehistoria	2
Problemas de Aprendizaje	2
Procesos Mentales	2
Psicología experimental	2
Psicología Social	2
Relaciones culturales	2
Sistemas Filosóficos	2
Sistemas Teológico-Filosóficos	2
Sociología del Trabajo	2
Teoría, análisis y crítica de las Bellas Artes	2
Abastecimiento de agua	1
Agronomía	1
Análisis estadístico en Pedagogía	1
Análisis numérico	1
Antropología filosófica	1
Ciencias Agrarias	1
Ciencias Jurídicas y Derecho	1
Ciencias Tecnológicas	1
Códigos de Conducta Ética	1
Comunicaciones Sociales	1
Cultura y Personalidad	1
Derecho Constitucional	1
Derecho y Legislación Nacionales	1
Discriminación	1

Diseño de sistemas de cálculo	1
Documentación	1
Economía de los recursos naturales y análisis territorial	1
Enseñanza de lenguas	1
Escultura	1
Estética de las bellas artes	1
Estratificación Social	1
Estratigrafía Histórica	1
Estudio psicológico de cuestiones sociales	1
Ética	1
Ética de individuos	1
Etnografía y etnología	1
Etnomusicología	1
Evolución cultural	1
Filosofía de la Acción	1
Filosofía del Conocimiento	1
Filosofía Política	1
Folklore	1
Funciones de variables reales	1
Geografía Cultural	1
Geografía Política	1
Geología	1
Geología Ambiental	1
Grupos Sociales	1

Historia Antigua	1
Historia Comparada	1
Historia Contemporánea del área americana	1
Historia de la Arquitectura	1
Historia de la Economía	1
Historia de la Física	1
Historia de la Tecnología	1
Historia de las Ideas políticas	1
Información	1
Innovación tecnológica	1
Lingüística aplicada	1
Lingüística diacrónica	1
Marketing	1
Medio Urbano	1
Metodología Psicológica	1
Metodología Sociológica	1
Monografías Históricas	1
Música y Musicología	1
Pintura	1
Política Científica y Tecnológica	1
Política Educativa	1
Posición social de la mujer	1
Procesos de la Memoria	1
Propiedades de los alimentos	1

Psicología general	1
Química del agua	1
Relaciones culturales interétnicas	1
Religión	1
Salud Pública	1
Sector de la Hostelería y Turismo	1
Símbolos	1
Sociología de la Educación	1
Sociología de los medios de comunicación de masas	1
Sociología del arte	1
Sociología del Derecho	1
Sociología experimental	1
Sociología General	1
Técnicas de Marketing	1
Tecnología de los ordenadores	1
Televisión	1
Teoría Sociológica	1
Tradición	1
Urbanismo	1
Usos del suelo	1
Vestidos	1

Para una mejor visualización de los datos se presentan también en forma de nube de palabras en la Figura 59.



Figura 59. Nube de palabras con los descriptores dados en las fichas recuperadas de la base de datos TESEO

En la Figura 59 vemos claramente que la palabra más empleada en los descriptores es Historia (y sus ramas), seguido de las distintas disciplinas y subdisciplinas como Geografía, Sociología, Psicología, Filosofía, Política, Pedagogía, aunque es el más frecuente por sí mismo, no aparece junto a otras subcategorías y tiene menos peso en esta representación.

8. Análisis de contenido de los descriptores inferidos: Categorización

8.1. Visualización de los datos de las categorías inferidas: aplicación de la minería de datos a través de mapas auto-organizantes.

Una de las técnicas más accesibles y fáciles de interpretar en numerosas ocasiones, es la simple visualización de los datos. De este modo, es frecuente encontrar agrupaciones de categorías que pueden establecerse de un modo sencillo. En este estudio hemos empleado un proceso de Minería de Datos que utiliza redes neuronales artificiales del tipo autoorganizadas (*Self Organizing Maps*) como herramienta para el análisis exploratorio de datos multidimensionales (Passoni, 2003).

En la Figura 60 podemos observar el SOM entrenado para la Comunidad Autónoma de Andalucía y las distintas etapas educativas. De este modo, con una simple visualización, podemos observar que la mayor parte de las tesis doctorales que tratan o tienen en cuenta a esta comunidad autónoma y las distintas etapas educativas, tratan sobre Educación Primaria y Educación Secundaria, al coincidir “topológicamente” en los mapas. Educación Infantil se contempla, pero deja fuera parte (No coincide la esquina inferior izquierda del mapa ni el otro segmento trapezoidal del mapa). La Educación Superior queda también en cierta medida excluida en esta comunidad (Segmento de la esquina superior derecha del mapa).

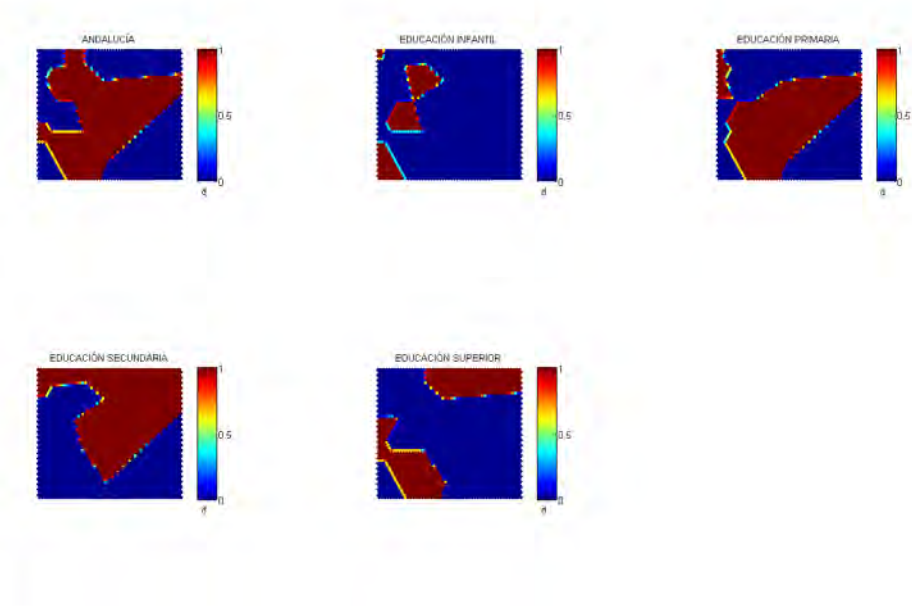


Figura 60. Mapa auto-organizado entrenado para Andalucía y Etapas Educativas

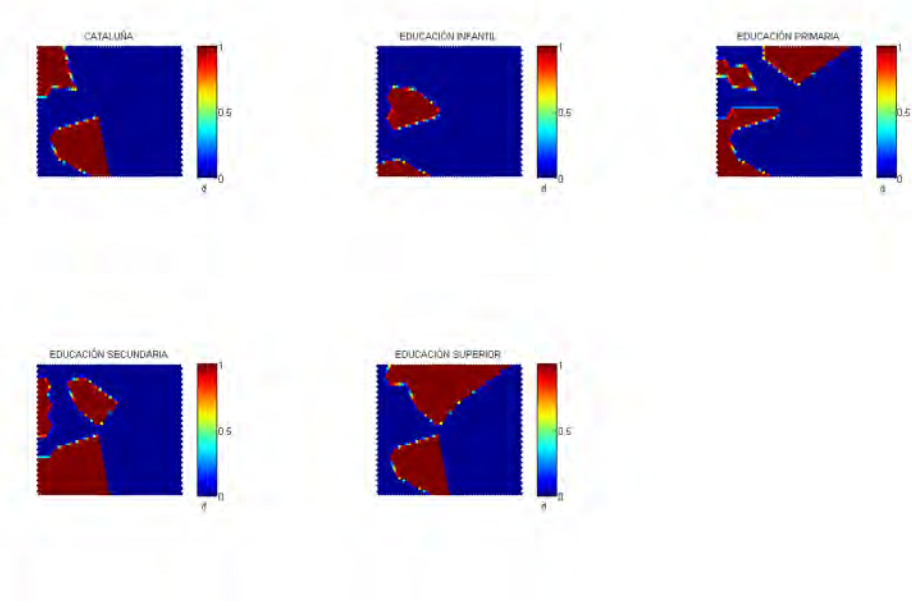


Figura 61. Mapa auto-organizado entrenado para Cataluña y Etapas Educativas

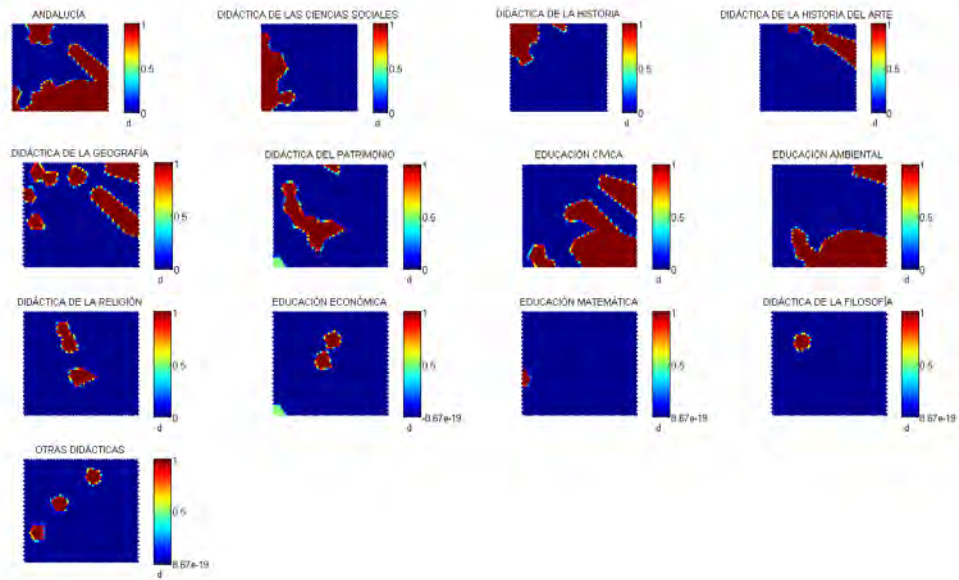


Figura 62. Mapa auto-organizado entrenado para Andalucía y categorías temáticas

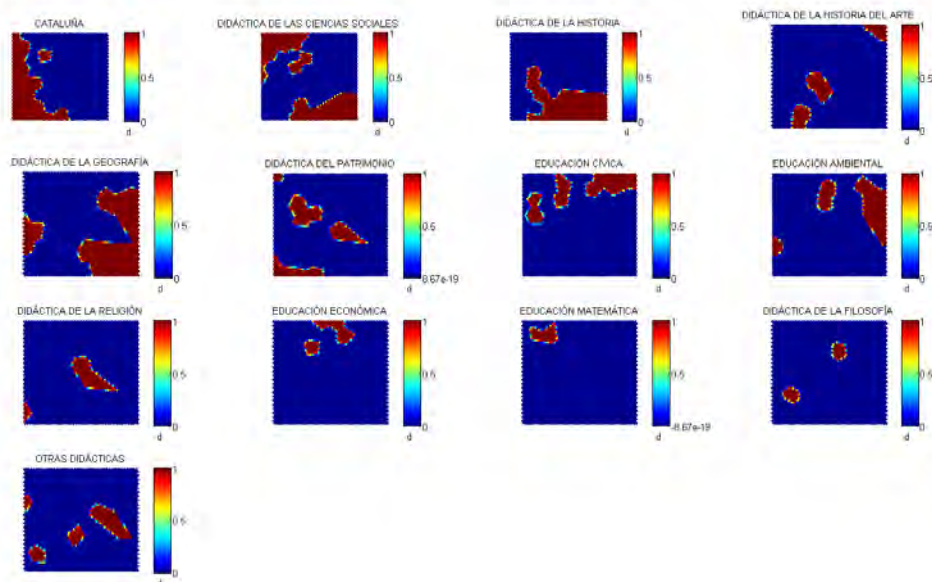


Figura 63. Mapa auto-organizado entrenado para Cataluña y categorías temáticas

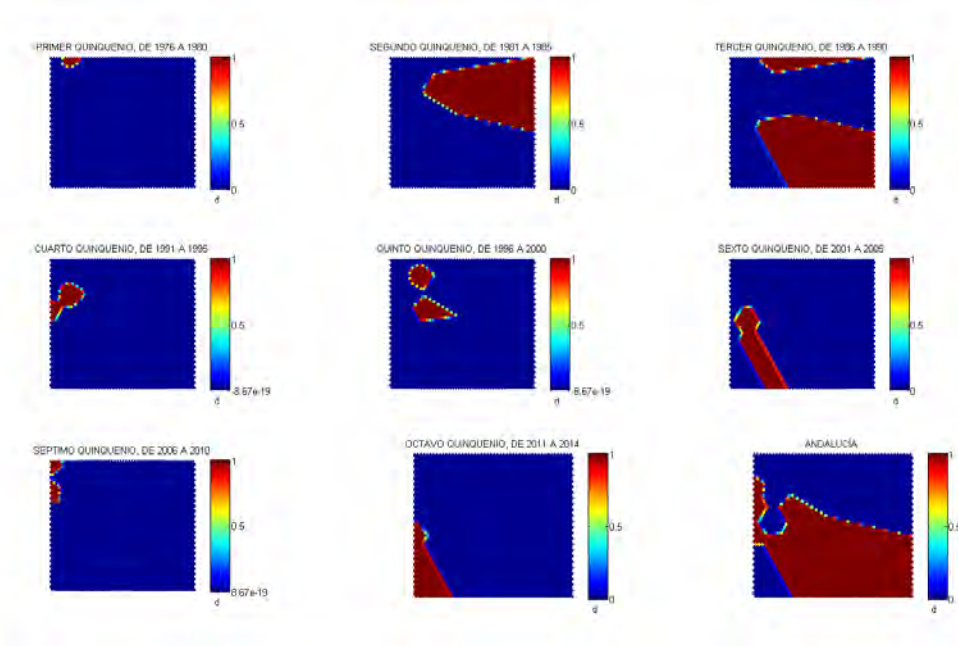


Figura 64. Mapa auto-organizado entrenado para Andalucía y quinquenios

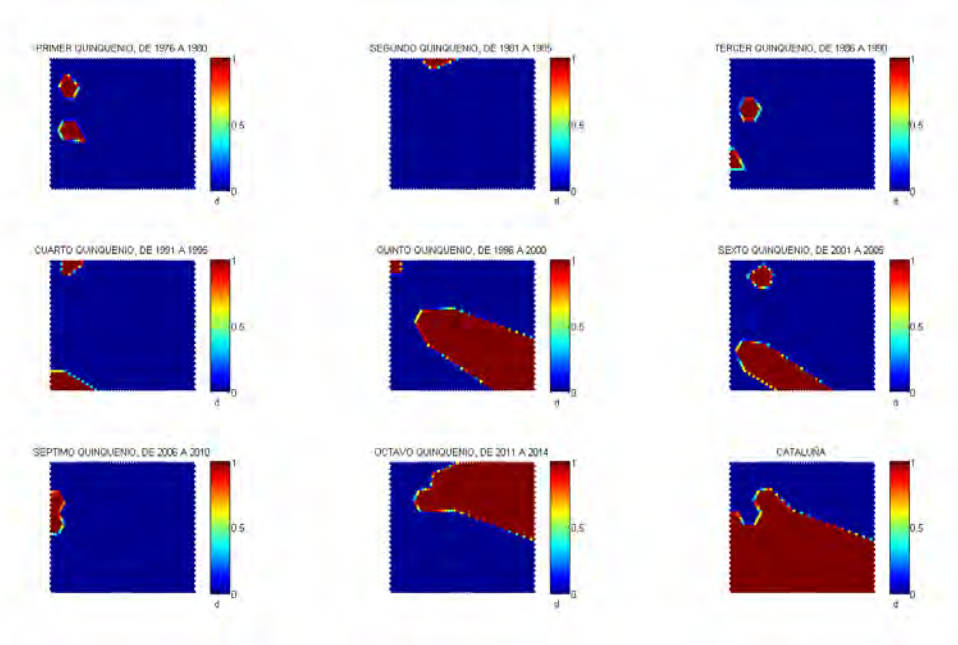


Figura 65. Mapa auto-organizado entrenado para Cataluña y quinquenios

En el caso de Cataluña, podemos observar en la Figura 61, como se solapa en gran medida con la investigación relacionada con la Educación Secundaria y Educación Superior, y un poco con Educación Primaria. La Educación Infantil parece no ser una etapa muy investigada en relación con Cataluña.

En la Figura 62 vemos como interactúan las investigaciones que relacionan Andalucía con las distintas categorías temáticas en las tesis de Didáctica de las Ciencias Sociales. Vemos claramente como se solapa una parte de la investigación en Didáctica de la Geografía, otra sobre Educación Cívica y Educación Ambiental, y prácticamente todas aquellas relacionadas con Educación Matemática.

Para las categorías temáticas en Cataluña, encontramos que los temas de investigación están muy repartidos; coincide en parte con la categoría de Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia, Didáctica de la Historia del Arte, Didáctica de la Geografía, Didáctica del Patrimonio, Educación Cívica, y en mejor proporción con una pequeña parte de la Educación Ambiental y de la Didáctica de la Religión, así como con la Educación Económica y la Didáctica de la Filosofía (Figura 63).

En las figuras 64 y 65 observamos la distribución de nuevo para Andalucía y Cataluña, de las investigaciones doctorales recuperadas en función de cuando se defendieron. En la figura 64 podemos observar como la mayor parte de las investigaciones realizadas en Andalucía se realizaron en el tercer quinquenio (1986-1990) y sexto quinquenio (2001-2005). Para la producción relacionada con Cataluña, la mayor relación la encontramos en el cuarto quinquenio (1991-1995), quinto quinquenio (1996-2000), sexto quinquenio (2001-2005), y séptimo quinquenio (2006-2010) (Figura 65).

9. Análisis cualitativo de las entrevistas a informantes clave

Tras la transcripción de las entrevistas se llevó a cabo un análisis cualitativo de los temas mencionados por los cinco expertos entrevistados, empleando el software Atlas.ti versión 1.0.28 para Macintosh.

Las entrevistas fueron semiestructuradas: justo antes de la realización de las entrevistas se entregó a los expertos un guion con algunos puntos clave que resultaban interesantes para el estudio (Apéndice 3).

El objetivo primordial y razón de la realización de estas entrevistas, fue el problema raíz que encontramos a la hora de delimitar qué comprende el área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española. Al no haber alcanzado una unanimidad entre los departamentos universitarios de nuestro país en cuanto a la nomenclatura del mismo, y dada la interdisciplinariedad del área, que en muchas ocasiones interacciona con departamentos no educativos, fue difícil establecer un criterio fundamentado para, en base a él, poder seleccionar la muestra de tesis doctorales del área. La definición del área de Didáctica de las Ciencias Sociales quedó establecida finalmente como aparece en Curiel-Marín y Fernández-Cano (2015).

El sistema de categorías, que al igual que el sistema usado para el análisis mediante Mapas Autoorganizantes, fue validado por tres expertos, esta vez, con una concordancia superior al 90%, con Kappa de Cohen (1960) de $K= 0,72$ ($p < 0.01$), lo cual indica un buen acuerdo, quedando establecido del siguiente modo:

- Categoría A. *Génesis del área de Didáctica de las Ciencias Sociales*
 - A1. Delimitación del área de Didáctica de las Ciencias Sociales
 - A2. Interdisciplinariedad
 - A3. Organización de las Ciencias
 - A4. Política Universitaria
- Categoría B. *Situación actual del área de Didáctica de las Ciencias Sociales*
 - B1. Conexión con la práctica
 - B2. Carencias del área de Didáctica de las Ciencias Sociales
 - B3. Política Educativa
 - B4. Etapas Educativas
 - B5. Evolución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales
 - B6. Sentido de la Didáctica de las Ciencias Sociales
 - B7. Financiación del área de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Categoría C. *Futuro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales*
 - C1. Aplicación de las TIC en Didáctica de las Ciencias Sociales
 - C2. Nueva organización del conocimiento
- Categoría D. *Investigación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales*
 - D1. Objeto de estudio
 - D2. Epistemología
 - D3. Métodos y técnicas
 - D4. Tesis Doctorales
 - D5. Líneas de investigación
- Categoría E. *Formación de docentes en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales*
- Categoría F. *El área de Didáctica de las Ciencias Sociales fuera de España*

9.1 Patrones emergentes del análisis de entrevistas

A continuación, se presenta el análisis de las entrevistas a informantes clave. Las entrevistas se realizaron durante el mes de enero y febrero de 2015 en la ciudad de Barcelona. Se solicitó la colaboración de los expertos hallados en el estudio previo de 2013. Se obtuvo el permiso pertinente para la publicación de las identidades y contenido de las entrevistas, pero finalmente se ha decidido mantener el anonimato de los participantes. Las transcripciones de las entrevistas pueden encontrarse en el Apéndice 3.

Tabla 16		
<i>Análisis de las entrevistas a informantes clave, expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales</i>		
Código	Experto	Cita
A1	Nº1	“Es difícil situar la Didáctica de las Ciencias Sociales en su conjunto”
A1+B5+D2	Nº1	“Y creo que es una disciplina que bueno está, diríamos, en construcción, yo no diría como en la pregunta que usted me ha propuesto en el esquema, que sea una disciplina aún madura, hay demasiados interrogantes, es decir, cuando se habla de Historia, o de Geografía o de Economía, las Ciencias referentes, o bien, se habla de Física o de Química, de ideología, aunque surjan nuevos campos del saber, como la biotecnología o la nano-física, etcétera, pero enseguida hay un objeto de estudio muy claro, y hay un método también muy específico, unos resultados concretos que delimitan muy claramente qué es un área. Por lo tanto, nosotros en este sentido, bajo mi punto de vista, vamos, no existe aún esta madurez de decir que hay unos límites claros, hay un objetivo, un objeto epistemológico claro, y hay unos resultados específicos que marcan límite. Este límite aún es vaporoso”
A1	Nº1	“Pero en cambio, cuando se utiliza la palabra Ciencias Sociales a partir de 1970, en los currículos o en los llamados entonces Programas de Secundaria y de Primaria, pues Ciencias Sociales se reducían prácticamente a la Geografía y a la Historia”
A1	Nº1	“Por supuesto la Historia es una mirada sobre el hombre en sociedad a lo largo del tiempo, la Geografía es una mirada al hombre, la persona en sociedad en relación con el espacio, son ciencias maduras ya desde el siglo XIX, pero en sentido estricto, no serían Ciencias Sociales, serían Ciencias Humanas. Según el tipo de definición que se podría dar, y que, por otra parte, siempre sería discutible por otro interlocutor. Claro, en la medida en que es discutible, significa que no es maduro, que aún no tenemos claros los principios”
A1	Nº1	Porque claro, si sumamos las Ciencias Sociales a las Humanísticas, casi diría yo que entraría hasta la Didáctica de la Literatura, que la monopoliza el Departamento de Lengua, pero que en la medida en que la Literatura, o

		la Historia de la Literatura sea una ciencia humanística que tenga su método, ¿por qué no puede estar dentro de las Ciencias Sociales? En Geografía Humanística, por ejemplo, en el Paradigma de la Geografía humanista, se utilizan textos de la literatura para entender la percepción del paisaje, ¿no? Ah, pues yo utilizo textos de la literatura en un paradigma geográfico determinado, y lo uso para explicar posibilidades de la Didáctica de la Geografía en clase, claro, la historia de la literatura yo la podría reivindicar, no en exclusiva, pero podría pertenecer a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Por supuesto, la de la Filosofía, la de la Economía, la de la Sociología, la de la Antropología, en fin, de toda aquella ciencia que se reclame como tal, social o humanística, entra dentro de nuestro campo epistemológico. Claro, una vez dicho esto, ¿qué profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales puede ser capaz de hablar de Didáctica de la Antropología, de Didáctica de la Arqueología, de Didáctica de la Economía, de Didáctica de la Sociología? Yo no. Yo no puedo, es decir, yo no puedo dar Didáctica de la Sociología, ¿por qué? Pues porque no sé Sociología.
A1	Nº1	Es decir, hasta hoy, creo que el bloque fundamental al que nos dedicamos en Didáctica de las Ciencias Sociales es la Educación Reglada, es decir, la Educación Escolar
A1+D4	Nº1	Ahora, esta tesis, ¿entra en Didáctica? Hombre, en la medida en que el Patrimonio es un objeto, por decirlo de alguna manera, que se propone ante un público para que sea susceptible de ser comprendido, potencialmente aprendido, pero yo aquí ya no entraría, no veo bien que no pueda entrar en los estudios de Didáctica, es decir, cómo presentar el románico de la Vall de Buí de manera que sea susceptible de ser comprendido y que no sea lo clásico de los museos que sea tres cuartos de hora, que te duela la espalda y que estés hasta las narices de estar leyendo lo que está hablando del cuadro o de la vitrina. Hacerlo de una manera más dinámica pues me parece realmente interesante.
A1+F	Nº1	En nuestro país está, o ha estado, muy en el candelero, muy a la vanguardia en los programas integrados, de Ciencias Sociales, pero en nuestro entorno europeo, y de esto he tenido ocasión de documentarme, esto no es así. Si uno va a Inglaterra, los alumnos de Inglaterra, desde los cinco años, tienen un currículum de Historia y otro de Geografía, no tiene Ciencias Sociales. Y dan estas materias de una manera disciplinar, y además, yo diría que muy bien, es decir que tienen un, bueno, he mirado un poco los libros de texto, que tienen de los cursos más primarios, diríamos, porque empiezan cuando nosotros hacemos p-cinco, ellos ya hacen primero de Primaria, por tanto ya estudian Historia, pero Historia pero History, no Social Sciences, no, History y Geography, y en Francia igual, Histoire y Geographie, y en Italia también, y el Alemania no he tenido, porque no sé alemán, y por tanto no he tenido ocasión de consultar sus textos, pero sí que he tenido ocasión de hablar con gente que está en Alemania, y creo que también lo hacen así. Por tanto, el currículum integrado es una particularidad que solamente hacemos en España, y que está muy bien, pero que no es el único. Hay que tener cierto respeto, que cuando en otras áreas occidentales, desarrolladas didácticamente, pues lo hacen de otra manera, pues por algo será,
A1	Nº1	Un aspecto que antes no ha salido, la formación política también entraría dentro de las Ciencias Sociales, la Politología
A1	Nº2	Esto responde a una situación de dar salida el área de conocimiento a la gente que estaba en las Escuelas Normales, con una definición equívoca sobre qué son Ciencias Sociales respecto a lo que definió la Unesco en su día, que son las Ciencias Humanas, ya que dentro de las Ciencias Sociales en el contexto educativo se acostumbra a situar a la Historia y a la Geografía, mientras que en las otras nomenclaturas generales esto se consideran Humanidades ().
A1	Nº2	Yo creo que la denominación es errónea, Didáctica de las Ciencias Sociales, porque las Ciencias Sociales en cualquier contexto, digamos son,

		como hemos dicho antes (antes de la entrevista) son Economía, Sociología, etcétera, mientras que la Didáctica de las Ciencias Sociales que se centra en la práctica o la preparación y puesta en marcha de la práctica educativa, se centra sobre todo en las materias tradicionales que son la Geografía y la Historia
A1+A3	Nº2	Una propia identidad, pero vamos, la Historia es el estudio del pasado, entonces estudiar el arte del pasado, para mí, entra dentro ...es un espacio dentro de la disciplina, pero no le veo tampoco ninguna metodología singular con respecto a lo que sería la Historia, demasiado clara o nítida.
A1	Nº2	La Geografía entraría a caballo, diríamos, en algunos aspectos. Hay algunos autores y escuelas que tienden a agrupar la Geografía Humana ciertamente dentro de lo que serían las Ciencias Sociales, mientras que la Geografía Física la tienden a ubicar dentro de lo que sería las Ciencias Naturales, y por tanto está en una situación también equívoca, ¿no? A mí me interesa la Geografía desde un punto de vista histórico, porque las variables espacio temporales son importantes. Creo que la tradición de Geografía e Historia en la educación debería ampliarse, pero superar esa tradición no es fácil. Por otra parte, tanto la Geografía como la Historia son disciplinas muy inclusoras, que, bueno, permiten incluir o incorporar aspectos de esas disciplinas humanas y sociales. Es decir, que tampoco me parece mal esa pervivencia de la Geografía y la Historia en la enseñanza, a pesar de que quizás debería darse más cancha a disciplinas que no tienen tradición educativa, como puede ser la Economía o como puede ser la Antropología.
A1+A3	Nº2	La Didáctica del Patrimonio, el Patrimonio no deja de ser una fuente histórica, en este sentido, para mí formaría parte básicamente de la Didáctica de la Historia, y si se quiere, de la Didáctica de la Historia del Arte, también.
A1+A3+A4	Nº2	La Didáctica de la Economía, sería, otra cosa, sería propiamente una ciencia social. Cuando yo hago un estudio en el pasado de la Economía, entraría dentro de la Historia, pero el estudio de los sistemas económicos en el presente entraría dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Didáctica de las Ciencias Humanas, y esto sería otro problema bastante más complejo. No sé, si debería entrar o no en los Sistemas Educativos de una manera más decidida, tal vez sí, pero por ahora ese no es un problema, no puedo opinar, pero es un problema de política educativa.
A1+A3	Nº2	La Didáctica de la Religión...la Religión no es una ciencia, por tanto, desde mi punto de vista no se puede incorporar en ningún caso dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales. A lo sumo, dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales o de la Didáctica de la Historia podemos hacer una perspectiva histórica de lo que fue en su día pues judaísmo, el islamismo, el budismo, etc., etc., pero en eso no se puede entender como una Didáctica de la Religión. La Didáctica de la Religión, se debe dar allí donde toca, que es en las iglesias, y/o otros centros religiosos, ¿eh? Sin, en fin, nos podríamos extender mucho en este aspecto, porque hay religiones y religiones, religiones y religiones políticas, y sistemas políticos que adoptan también una superestructura religiosa, este era el caso de Al-Ándalus, de los cuales también nosotros estamos en los límites de Al-Ándalus, el límite digamos, y también tenemos larga experiencia, es decir. El Islam no es solo una religión, es un sistema político.
A1+D5	Nº2	Ya te digo, la posición mía que tendría sería, la Didáctica, para mí digamos, la Didáctica de las Ciencias Sociales, su objeto de conocimiento no es solamente el Sistema Educativo, si no que es, la sociedad, en general, todo lo que la sociedad demanda en cuanto a conocimiento, en nuestro caso, mayoritariamente, Geografía e Historia. Entonces, cuando yo elaboro un producto didáctico, no necesariamente es solamente para el Sistema Educativo, si no que es para cualquier fin, para cualquier persona. Me preocupa cómo hacer que sea comprensible la Historia, a una persona de 90, 60 o 6 años. A fin de cuentas, no hay mucha diferencia. Pero eso no

		es lo mayoritario en el área. Lo mayoritario en el área es centrarse en enseñar la Didáctica de las Ciencias Sociales como una disciplina educativa que se preocupa en cómo se aprende Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales en los sistemas formales de enseñanza y aprendizaje.
A1	Nº2	Esta área, que nace de una manera anómala en el contexto de la definición de las áreas de conocimiento
A1	Nº2	Es un área inventada, en el ochenta y dos, creo, u ochenta y cuatro, cuando el sistema de idoneidades, lo cual no quiere decir que no sea interesante el planteamiento, ¿eh? Porque cuando... nosotros creo que le hemos sacado bastante rendimiento al tema, hemos vivido bien con la Didáctica de las Ciencias Sociales, y bueno, hemos generado un espacio que no nos ha ido mal.
A1+B6	Nº3	La Geografía, y dentro de la Historia, se incorpora plenamente la Historia del Arte, que es una parte de la Historia, como hay Historia Social, Historia Económica, Historia del Arte. Es que es una parte esencial. Estas son las dos materias que son el eje estructurante del área. Pero, también, se pueden incorporar algunas materias, algunas no son propiamente científicas, disciplinas como por ejemplo la que llaman Didáctica del Patrimonio. Didáctica del Patrimonio no existe, lo que existe es la Didáctica de la Historia a través del Patrimonio. O la Didáctica de la Geografía o del Paisaje, a través del Patrimonio Natural. Por tanto, hay otros aspectos que tienen un cuerpo académico, como es los estudios patrimoniales, que tienen muchas facetas, que también se incorporan dentro del área, pero no tanto por las facetas que son propias de los administradores del patrimonio, como son arquitectos, restauradores, museólogos, si no por lo que tienen de instrumento para la enseñanza de las disciplinas, lo más habitual si es cultural, es la Historia, generalmente. O el Arte, porque también visitamos los museos de arte, que son museos patrimoniales, o las arquitecturas, ¿no? Por lo tanto, esto sería Historia del Arte e Historia a través del Patrimonio. Hay otras materias que se quieren incorporar en las Ciencias Sociales, que tienen menos tradición, y que, de hecho, también pueden considerarse sociales, como son los temas de formación económica de los estudiantes, la formación cívica-política, o la formación en el ámbito de la Antropología y la Sociología
A1+A3	Nº3	No, la Didáctica de la Religión, no, en principio la Religión no se considera una ciencia, por tanto, claro, si tú dices, Ciencias Sociales, la religión está fundamentada en las creencias, no en la ciencia, la ciencia tiene otras características, un conocimiento de características completamente antagonistas a la Religión, la Religión se basa en la fe, en la creencia ciega en elementos que son incluso sobrenaturales, ni si quiera naturales, por lo tanto, la Religión poco, por no decir poco, nada tiene que ver con las Ciencias Sociales, otra cosa es el estudio de las religiones, eso sería Historia, que sería distinto. Entonces, el estudio de las religiones entraría dentro de la Antropología, y de la Historia, y sería objeto también de nuestra área, pero no el estudio de la doctrina, el estudio de la doctrina, me da igual que me hable usted de la religión católica que de la protestante, que de la musulmana, que la islámica, no es, no tiene nada que ver con lo que nosotros tenemos que hacer, y me consta que hay en algunos lugares de España que los profesores de la doctrina católica, están integrados en los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales, bueno, aquí nunca lo hemos admitido, aunque nos lo han intentado incorporar en alguna ocasión, cuando yo era director del departamento sin ir más lejos, y nunca lo hemos admitido. No por las personas, por supuesto, si no es que no tiene nada que ver con nosotros. Eso quizás, en el departamento de Metafísica, o en algún otro departamento quizás quepa, pero, en cualquier caso, en la universidad la Religión no es uno de los elementos, como doctrina insisto, que deba de estar en los centros, esto es una cuestión que está en el ámbito de las iglesias, de las comunidades, y ya no solo en aspectos íntimos, si no sociales, pero no en un centro que se dice que es el templo de la ciencia. Por lo tanto, como conclusión, la

		religión no tiene por qué incorporarse ni estar, ni siquiera, pensarse que pueda incorporarse a nuestra área de conocimiento.
A1+A4+D5	Nº3	En la medida en que los antiguos profesores de las Escuelas Normales se incorporaron a la Universidad y crearon, cuando se crearon el conjunto de las áreas de conocimiento en la Universidad Española, un área que se llamó Didáctica de las Ciencias Sociales
A1	Nº3	El ámbito tradicional de Geografía e Historia, que es el que es habitual en la mayor parte de los países europeos, se amplió a otras disciplinas teóricamente impartidas en clase, en la práctica no fue así, del ámbito social, como eran rudimentos de Economía, de Educación Cívica, algunas cositas de Sociología...entonces, cuando se hicieron los programas de Ciencias Sociales de la Educación Primaria, pues en vez de llamarle Geografía e Historia, se llamaron Ciencias Sociales
A1+F	Nº3	Bueno, hay un criterio histórico evidente que es las tradiciones de nuestro Sistema Educativo, y de todos los sistemas educativos europeos
A1	Nº4	Por tanto, a partir del momento en que definimos un campo de problemas que se dedica a averiguar qué es lo que ocurre cuando se enseña y se aprende Historia, Geografía, Matemáticas, Lengua...etc., generamos ya unos conocimientos que son los que son muy propios de esto. Ahora, ahí dentro es evidente que el campo es amplio, desde las finalidades hasta la evaluación, y ahí pasa todo, desde la propia Historia de la enseñanza de la Historia, que estaríamos a caballo con la Historia de la Pedagogía, hasta el análisis de libro de texto, que también es otro
A1	Nº4	Fíjate, en sus orígenes, es un área que viene de las Escuelas de Magisterio. Es un área que cuando la Ley de Reforma Universitaria decide crearla, en la mayor parte de Normales lo que hacen es, lo que antes enseñábamos Historia y Geografía, ahora pasamos a Didáctica, porque esto de ir a un Departamento de Historia o de Geografía es muy complicado, ...esto va bastante así, y si me equivoco ya me gustaría...
A1+A3+C2+D1	Nº4	Pero va así, la gente se queda dentro, poquitos se van. Aquí se fueron, en la Universidad de Barcelona algunos también se fueron, pocos...aquí los de Historia se fueron con la gente de Geografía, pero tuvimos problemas, lo que pasa es que siguen haciendo Didáctica. En la Universidad de Barcelona, casi todos pasaron a Didáctica, excepto uno, que se fue a Historia, y bueno, como esto se ha ido configurando, como esto, a medida que ha ido creciendo, ha necesitado gente. La gente ha venido, de donde ha venido, yo diría que hay mucha gente joven que ha hecho el cambio, sin renunciar a su pasado porque no tiene sentido, pero sí se ha dado cuenta que estaba ante un producto distinto, o ante una realidad distinta de la de origen, y por lo tanto ha hecho el esfuerzo para entender esto, hay otros que no lo han hecho, y hoy el gran debate es qué ocurrirá en los próximos cinco o diez años. Yo sigo pensando que tiene sentido, que es un campo de problemas que está ahí, que es un campo de problemas que hemos avanzado mucho, pero que quizás los productos de nuestras investigaciones no han llegado aún a quienes deberían llegar...tenemos varias revistas, la Enseñanza de las Ciencias Sociales es una, Iber es otra...nosotros hacemos estas jornadas, que haremos la última semana de marzo, van dirigidas principalmente al profesorado de Secundaria...bueno, estamos ante un campo donde hay mucho que hacer, y esto es bueno, para mi es mucho más apasionante que no lo que hacen los colegas en Historia, en Geografía, o en Historia del Arte, que está todo muy marcado, aquí no, aquí hay un campo por recorrer inmenso. Yo te diría que tengas en cuenta todas estas cosas, que tengas en cuenta qué sucederá ahora...bueno, esto ya lo tendrás en cuenta, cuando desaparezcan los departamentos, los departamentos están condenados a muerte, tardarán más tardarán menos...veremos a ver dónde nos ubican, y ahí también nos podemos jugar el futuro, yo soy de los que piensa que deberíamos ir a un departamento de Didácticas Específicas.
A1+B5	Nº4	Te decía que su origen es del mayo 68. ¿Por qué? Porque antes del mayo del 68 no preocupaba tanto qué enseñabas, por qué lo enseñabas y como

		<p>lo enseñabas, si no que preocupaba como lo enseñabas, y por tanto la didáctica era un epígono de la disciplina de referencia. En los planes de estudio de las Normales había Matemáticas y su Didáctica, Historia y su Didáctica, a partir aproximadamente de esta fecha, que es cuando emergen los movimientos poderosos, el movimiento de cooperación educativa en Italia, los nuevos estudios sociales en Estados Unidos, todos los estudios del medio en Francia...sí, hay en mayo del 68 un movimiento importante de repensar la tarea de la escuela pública. Y esto converge con decir, no no, aquí hay un campo de problemas, y este campo de problemas se ha de solucionar intentando ver cuál es la naturaleza, y la naturaleza de un campo de problemas es que aquí se enseña una disciplina, se enseña una disciplina que tiene unas características concretas. Por tanto, hemos de conocer cuáles son las características de esta disciplina, pero no es suficiente con saber la disciplina, como que se trata de una disciplina que está en un contexto social determinado que es el escolar, esta disciplina tiene un fin real distinto de la investigación que hacen las universidades</p>
A1+B5	Nº4	<p>Primero el origen del nombre de Didáctica de las Ciencias Sociales. El origen es muy claro, esto arranca en la Ley General de Educación, cuando a un ministro del Opus, se le ocurre que mirar hacia el mundo anglosajón es, quizás, más progre, que mirar hacia el mundo francófono, que era el referente tradicional de la enseñanza en España. Mirar hacia un mundo anglófono, significa, que hay que cambiar el chip, y ya no organizamos el currículum por disciplinas, si no por áreas. En Estados Unidos hay los Social Studies, que se traducen mal y en vez de llamarlos estudios sociales, que a lo mejor estaría mejor, se les llama Ciencias Sociales. En los primeros documentos que hay, son exactamente igual, son copias de lo que se hacía en Estados Unidos: Las Ciencias Sociales incluyen todas aquellas disciplinas...blablabla...muy bien, e incluso algunos nos lo creímos. Empezaron a llegar a España algunos trabajos como los de Jarolimek y otra gente, traducidos en México también, sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, empezamos a buscar alternativas. Pero la realidad era otra, la realidad era que los docentes eran, o bien maestros que tenían un totum revolutum, se les preparaba ya a partir de la Ley General de los 70, como especialistas en segunda etapa. No sé si recuerdas que antes de la última reforma, la actual, o de la penúltima, formación de maestros eran tres años: primero era generalista, y los otros dos eran ya especialidad. Estaba la especialidad de Ciencias Humanas y Sociales donde ya se les preparaba para enseñar en sexto, séptimo u octavo, Geografía e Historia. La realidad era que la fundamentación teórica que tenían era Geografía e Historia, básicamente. Yo creo que esto lo hemos de tener en cuenta. Geografía e Historia, luego se ha añadido la Educación Cívica, Educación para la Ciudadanía, inicialmente Educación Cívica, que es un poco un cajón de sastre donde hay conocimientos varios, sobretodo sobre de Política, de Ética, pero también puedes ver algo de Sociología, de Antropología, de Derecho, y, efectivamente, más tarde, enseñar algo de Economía, básicamente en Bachillerato, ahora el ministro Wert la ha entrado también en la ESO, y ahí tenemos un totum revolutum, que da respuesta.</p>
A1	Nº5	<p>Es una disciplina en construcción, actualmente no existe una disciplina madura con sus métodos, es una disciplina en construcción. Básicamente, construida a base de fragmentos de otras disciplinas, es decir, no tiene una estructura clara, ni mucho menos.</p>
A1+B5	Nº5	<p>Bueno, hay muchos factores. Yo diría que el primero es un pecado original, es el origen ya del propio concepto de Ciencia Social. El concepto nace en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, el Gobierno Federal empezó a repartir ayudas a los grupos de investigación científicos, a los programas de ciencias, ¿no? Y entonces los departamentos considerados de letras quedaban excluidos, por lo cual siempre hay gente lista, entonces idearon algunas formas a partir de las cuales los grupos que tradicionalmente trabajaban Humanidades,</p>

		empezaron a denominarse Ciencias de lo Social, Ciencias Sociales.
A1+D2+D3	Nº5	Es difícil de delimitar, claro. Es decir, es difícil de delimitar por unas razones ya de su pecado original. Vamos a ver, el problema fundamental es que una disciplina se caracteriza por sus métodos. Es la metodología lo que le suele dar una cierta unidad. Yo que sé...la Física, tiene una metodología, unos métodos, que son coherentes, ¿no? Claro, el método de análisis del Arte, por ejemplo, no tiene nada, absolutamente nada que ver con el de la Historia, y este poco que ver, no digo que no tenga nada que ver, con el de la Antropología. Por tanto, si tenemos métodos distintos, hay que plantearse disciplinas distintas. Otra cosa es que todo eso se coloque en un saco común, ¿no? Un saco de lo que se podría llamar Ciencias del Hombre, pero en ese caso, la Medicina no es una ciencia del hombre. La Psicología no es una ciencia del Hombre, es decir, por lo tanto, yo en mi criterio, esto son disciplinas que no tienen nada que ver, y que se agrupan de forma, no diré arbitraria, pero por una comunidad de intereses, básicamente académicos. Es decir, esto se forma en Facultades de Letras, las antiguas Facultades de Letras, y entonces se van desgajando de ahí una serie de materias por afinidades, y básicamente por criterios de conveniencias académicas, de cómo se crean los Departamentos Universitarios.
A1+D2	Nº5	Si, primero, sobre las Ciencias Sociales, porque la Didáctica, la Didáctica lo abarca todo, pero, es decir, la Didáctica si tiene una, la Didáctica como tal, si tiene una base común, cualquier didáctica, el problema está en las propias disciplinas. Entonces, ¿qué disciplinas se colocarían? Yo en eso pienso como los yankees, ¿no? Es decir, que la Antropología es la ciencia madre, o debería serlo, y que a partir de ella yo puedo estudiar la cultura humana, la Ciencia de la Cultura, la Historia de la Cultura humana a lo largo del tiempo y a lo largo del espacio. Y a partir de ahí se me estructura la Geografía y la Historia. Que en los métodos de estudio de la Antropología pueden ser sociológicos, me parece muy bien, y en ese caso la Sociología formaría parte de esto, como también formaría parte la Economía. Estas son disciplinas que tiene cierta lógica que están ahí dentro
A1	Nº5	Vamos a ver, hasta ahora hemos planteado la disciplina Ciencia Social. Ahora hablamos de la disciplina Didáctica de la Ciencia Social. Yo como didáctica, creo que la definición que dio Komensky o Comenius sigue siendo válida, es decir, es artificio universal –que sirve para todas partes– para enseñar el mayor numero de cosas –es decir, de cualquier cosa-, a mayor número de gente –todo tipo de gente-, de una forma eficaz y lúdica o divertida, es decir, esa es más o menos la definición que dicha en latín suena distinto, ¿eh?
A2+D3	Nº1	Por otra parte, la metodología de la Didáctica de las Ciencias Sociales, no sé si me avanzo o no me avanzo, está íntimamente relacionada, no solamente con la Didáctica General en sí, si es que la Didáctica General existe, si no con la metodología y la epistemología concreta de cada ciencia que quiere dar didáctica. Yo en Didáctica de la Historia, no puedo partir simplemente de principios didácticos, si no que he de partir de principios epistemológicos de la Historia, de su objeto, de su método, de sus resultados y de los valores que hace intervenir. Por tanto, es distinto de la Didáctica de la Geografía en este sentido, y presupone por parte de el didacta específico universitario una especialización que no puede abarcar todas las Ciencias Sociales, ¿no?
A2	Nº1	Claro, una vez dicho esto, ¿qué profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales puede ser capaz de hablar de Didáctica de la Antropología, de Didáctica de la Arqueología, de Didáctica de la Economía, de Didáctica de la Sociología? Yo no. Yo no puedo, es decir, yo no puedo dar Didáctica de la Sociología, ¿por qué? Pues porque no sé Sociología.
A2	Nº1	Claro, esto nos obliga a que como didácticas hay una ciencia que nosotros, de alguna manera, hemos de dominar, no en todo su alcance, porque es imposible, pero sí en sus principios metodológicos básicos, y en su

		epistemología clara, y además en el conocimiento estricto de diversas parcelas de este saber.
A2	Nº1	Claro, formar equipos interdisciplinares.
A2+A3	Nº2	Sí, naturalmente. Siempre ha habido...el área ha ido derivando de una manera subsidiaria de lo que sería la Didáctica General, digamos. Luego también es un problema, porque la Didáctica General a menudo no ha tenido unas referencias disciplinares claras, y ha establecido, pues, sus presupuestos a partir de la especulación, en no pocos casos. Entonces esto es una problemática complicada, yo respeto, digamos, que los pedagogos se preocupen por la Didáctica de cualquier cosa, de la Historia, de la Historia del Arte, de la Geografía, etc., pero creo que también es lícita la posición contraria, que los historiadores nos preocupemos sobre cómo se aprende la propia disciplina, y en este punto de vista, tan legítima me parece una posición como la otra, yo particularmente me incardinaria dentro de la disciplina de la Historia, preocupado por la divulgación de la propia disciplina. Divulgación, difusión y Didáctica, que podríamos hablar de esto, pero las fronteras en muchos casos no son claras, en estos diversos conceptos
A2+A3+B6+D2	Nº3	Claro, lo que son juntar dos cosas que normalmente no se miraban, los que hacen Historia no se miran con los que hacen Psicología ni Didáctica ni nada, son como dos mundos distintos. El poner en una misma cabeza el qué enseñar, que es muy potente desde el punto de vista didáctico, depende de la complejidad de lo que enseñes y de la naturaleza de lo que enseñes, el modelo didáctico va a ser distinto, no es lo mismo que enseñes Matemática a que enseñes Historia, o enseñar Inglés son técnicas...porque el contenido te condiciona la Didáctica. Entonces, poder en una misma cabeza el entender bien lo que tú estás enseñando, y a la vez, todos los factores que influyen en la Didáctica, el individuo, el chico, la Psicología, el contexto, el aula, las relaciones entre adolescentes, la Sociología, lo que digamos sería propio de los principios didácticos, que de eso adolecen mucho los didactas generales, por tanto, una misma cabeza que lo remueva y que llegue a una tercera cosa pues no es fácil, pero como he dicho ya alguna vez, bueno, no lo he dicho nunca, lo voy a decir pronto, en la ciencia cada vez se rompen más las disciplinas tradicionales y se sitúan en lo que llamamos áreas de problemas, que es, en vez de dar entrada a los problemas desde la disciplina, coger un problema, ver todas sus componentes y entonces utilizar los conocimientos que tienen las distintas disciplinas para volcarlos sobre la solución al problema
A2	Nº3	A ver, lo que es más propio de la Didáctica, por ejemplo, los estudios sobre las percepciones de los alumnos, de pensamiento del profesorado, todas esas cosas, de Historia o de Geografía, se han hecho algunas tesis de esto, aquí mismo lo hemos hecho, ¿eh? Pero esto también lo hacen los psicólogos, por ejemplo, lo hacen los pedagogos.
A2+B1	Nº4	Bueno, un buen cocinero es el que sabe, y un buen coctelero es el que sabe, y un buen médico también te diría, es también no solo aquel que sabe de medicina, si no aquel que sabe también un poco de Sociología, un poco de Psicología, y mezcla todos estos ingredientes para dar un buen diagnóstico. Porque tú lo sabes perfectamente, hoy las enfermedades no son solamente situaciones biológicas, hay un cont...pues exactamente igual, el docente, hombre no se trata de que sea una superwoman o un superman, pero debe ser un profesional capaz de tomar decisiones. Y en estas decisiones juegan todo un conjunto de elementos que en una buena formación no es tan difícil. Yo no soy ni psicólogo, ni sociólogo ni antropólogo, ni si quiera he estudiado en profundidad muchas...pero sé la suficiente Sociología para saber que cuando yo empecé a trabajar en un barrio clase media-alta en Barcelona, en una escuela denominada (), con veinte alumnos por aula, en el año que empecé, en el 72, era muy distinto de trabajar en Sant Cugat del Vallès, en una escuela pública en un barrio obrero con 30, 35 o 40 alumnos por clase. Y aunque yo quiera que aprendan lo mismo, y seguramente los propósitos son los mismos, yo he

		de adecuar, los conocimientos, los materiales, los métodos... entonces esto es lo que debe saber hacer un profesional. Entonces, bueno, no es fácil, nada es fácil. (risas).
A2	Nº5	<p>Si, lo que ocurre que dígame usted una disciplina que no sea encrucijada. Vamos a ver, la Geografía es encrucijada, cual es el objeto de análisis de la Geografía, ¿es la Geología?, sí, claro. ¿Es la Climatología?, sí, claro. ¿Es el Urbanismo?, sí, claro. Es decir, las áreas de conocimiento o las disciplinas académicas se fijan en la Ilustración por un criterio casi enciclopédico, pero el conocimiento humano, todo él es una encrucijada. Pues claro que es ciencia, son disciplinas que están en una encrucijada, pero yo pienso que no hay disciplina que no esté en una encrucijada, y cuanto más vamos avanzando en el conocimiento, incluso disciplinas que parecían muy acotadas como puede ser la Física, pues nos damos cuenta que sus límites no son tan precisos como los físicos del siglo XVIII imaginaban. Por lo tanto, el término encrucijada me parece muy bien, pero hay que aplicarlo a todas las disciplinas. Si eso es así, esa situación de encrucijada no tendría por qué haber perjudicado de ninguna forma a su cientificidad, porque todas están en encrucijadas. No conozco ninguna... puede que la Teología no esté en la encrucijada, pero yo la excluyo de las ciencias y la pongo en un área de conocimiento.</p>
A2+D5	Nº5	<p>Entonces, vamos a ver, ¿Cuáles serían las áreas de investigación? Hoy se han improvisado líneas de investigación. “Pensamiento el profesor”, “Los libros de texto”, “La Didáctica del Patrimonio”, y dos o tres más, todo eso son áreas periféricas, porque, ¿cuál es el objetivo? En función de la definición, es enseñar el mayor número de cosas, tatata... entonces, para mí, lo importante de la Didáctica es ver cual es el proceso de aprendizaje, en el fondo es, porque a un grupo de individuos, de cualquier edad, yo no acepto que la Didáctica sea algo solo para la enseñanza reglada, es decir, la escuela, para mí la didáctica, insisto en la definición de Comenius, entonces, vamos a ver, lo que importa es por qué hay cosas que se aprenden rápidamente, y por qué hay cosas que no se aprenden. Por qué, cuales son los factores que intervienen en el aprendizaje, ese es el núcleo central. Por lo tanto, el núcleo central tiene mucho de psicológico, tiene mucho, porque en la caja negra del cerebro, nadie ha entrado hoy, hasta hoy, es decir, nosotros tenemos muchas teorías, pero realmente no sabemos qué ocurre dentro, ¿no? Hasta qué punto las emociones forman parte del proceso de aprendizaje, ¿es posible aprender cosas por las que previamente no has sentido ningún interés ni ninguna emoción? Y en todo caso si las aprendes, ¿qué ocurre con ese aprendizaje? Una cosa es lo que, es decir, una cosa es lo que yo explico, otra cosa es lo que... mejor dicho, una cosa es lo que yo quiero explicar, otra es la que realmente explico, otra es cómo se me entiende, y otra muy distinta es como se me acepta. Ahí hay un montón de pasos, esto sería el núcleo central de la Didáctica. Para mí, analizar los libros de texto me parece muy bien, pero bueno, es un instrumento tan periférico, y en general, tan malo... que no entiendo como se le puede gastar mucho tiempo. Solo se justifica porque en nuestro Sistema Educativo está ampliamente difundido el libro de texto, pero no nos engañemos, el libro de texto está difundido básicamente por criterios económicos, es decir, porque no son criterios de eficacia, en absoluto. Ese sería entonces el problema, ¿no? Que el núcleo central de la didáctica está íntimamente ligado a la psicología del aprendizaje</p>
A2+C2+D5	Nº5	<p>Y no las principales. Y además, tal y como va la evolución de la ciencia hoy, pienso que la investigación nuclear de Didáctica no saldrá nunca de las áreas de Didáctica. ¿Por qué? Porque le faltan los instrumentos fundamentales, es decir, le faltan instrumentos del tipo neurociencia, etc., etc. Yo no puedo investigar eso, porque no tengo los instrumentos adecuados. El día, aquí, creo que es al lado de nuestro grupo de investigación, hay un grupo que trabaja en robótica. Yo no sé si trabajan en neurociencia, pero entonces estoy convencido de que es mucho más fácil descubrir elementos nucleares a través de ese tipo de instrumentos</p>

		que a partir de estudiar esto, los libros de texto, el pensamiento del profesor, si el aula está bien iluminada o mal iluminada.
A3	Nº1	Bueno, aquí hay un problema que es la definición de Ciencia Social, y esto no está claro. No está claro porque si tu lees la bibliografía sobre esta cuestión, pues hay ciencias incluso psicosociales, hay el término de Ciencias Humanas, o las humanísticas, ¿son Ciencias Sociales o no?. Es decir, en sentido muy estricto, Ciencias Sociales vendrían a ser solamente Sociología y Economía. Las Ciencias Sociales, Sociales, diríamos. Que tengan el marchamo, que tengan el pedigrí, diríamos de ser Ciencias Sociales que utilizan además los modelos matemáticos para sus estudios, no solamente los modelos más formales o la investigación cualitativa. Y claro, en sentido estricto, Ciencias Sociales, cuando nació el término Ciencia Social se aplicaban a estas nuevas ramas desgajadas de la filosofía del siglo XIX, que era sobretodo la Sociología, y más tarde, pues por supuesto, la Economía.
A3+D1	Nº1	La Historia del Arte como disciplina desgajada de la Historia con un objetivo muy preciso, pues también entraría dentro de este magma de las Ciencias Sociales. La Filosofía, la Historia de la Filosofía, que también tiene su aspecto, diríamos, metodológico, los historiadores de la Filosofía, por ejemplo, suelen comenzar a comenzar la Filosofía Contemporánea con la muerte de Hegel en 1831, no la empiezan en la Revolución Francesa, aquello es aún moderno, como Kant, ¿no? Cuando probablemente un historiador de Historia dura y pura, la Filosofía moderna, contemporánea la comenzaría con la Revolución Francesa en el Siglo XVIII, con la Revolución Industrial, con la Revolución Americana, y lo situaría perfectamente a Kant como filósofo contemporáneo. Por lo tanto, la Historia de la Filosofía incluso tiene unos hitos, unos marcajes diríamos cronológicos distintos, entrarían aquí por ejemplo, la Religión como me ha dicho usted antes, yo la Didáctica de la Religión... hombre, la Religión, como tal Religión, no es una ciencia. Puede ser considerada como una búsqueda, como una investigación humana sobre el sentido, pues, si me aprietas por ahí...pero quizás hablaríamos más de fenomenología de la Religión, que no de Didáctica de la Religión propiamente dicha. Pero en la medida que la Religión es un contenido específico, un constructo humano que está presente en un aula, potencialmente, su didáctica, ¿a qué grupo pertenecería?
A3	Nº1	Es decir, según como articules la argumentación, sin entrar en cuestiones ideológicas de si la Religión ha de estar o no ha de estar en la escuela, que por otra parte es un tema dicho entre paréntesis "muy curioso", porque solamente hay tres países de la OCDE donde la Religión no esté presente en la escuela, que son Francia, Turquía y Méjico. O sea, en todos los demás países, la Religión está presente optativamente en la escuela, y en tres países concretos es obligatoria, en Suecia, en Austria, y en Grecia, está presente, ¿no? En Suecia la Religión Luterana, en Austria la Católica y en Grecia la Ortodoxa. Por lo tanto, alguien que quisiera defender su presencia en la escuela tiene argumentos, si en la escuela está presente y es una construcción de sentido o una propuesta de sentido, tiene su didáctica, y si tiene su didáctica, a que bloque de la ciencia universitaria sobre la manera de presentar un contenido en un contexto particular que sea susceptible de ser comprendido y aprendido que sería la definición que suelo dar yo de Didáctica Específica, ¿dónde se situaría, no?
A3	Nº1	Vaya por delante que yo no he creído que exista una Ciencia Social, y que hablar de Ciencias Sociales, en general, es confuso. Yo dar una clase de Ciencias Sociales, en general, integrada, la verdad, es que lo considero, vamos imposible, o por lo menos yo no he alcanzado a poderlo comprender o a poderlo comprender previamente para poder impartirlo.
A3+A4+C2	Nº2	En: Entonces, esto se sale un poco de la idea que había de la entrevista, ¿podríamos decir que el departamento sobra, un poco?. Ex2: ¿Los departamentos? Si, en ultima instancia. En: Quiero decir, este.

		<p>Ex2: Si. En: Tendría que haber más colaboración...o ir de otra manera. Ex2: Si, yo creo que... En: Pero debería incorporarse algún pedagogo o didacta a departamentos de Historia o Facultades de Historia... Ex2: Yo creo que las Facultades de Historia deberían tener en los departamentos, todos los departamentos deberían tener su propia gente dedicada a la Didáctica. Aunque eso no implica que los departamentos de Pedagogía no pudieran tener sus propios historiadores.</p>
A3+B6	Nº3	<p>Otros opinamos que, sin negar que esto tenga que ser así, que no creo que sea malo tampoco, pues que se incorporen algunas Ciencias Sociales con su entidad propia, dentro del Sistema Educativo, como pueden ser por ejemplo la Economía, pero pensamos que las dos materias tradicionales que son Geografía e Historia, tienen elementos suficientes en la formación de los individuos, como para prepararlos para entender el mundo en el que viven perfectamente. La Geografía por supuesto, porque la Geografía es una ciencia síntesis, que trabaja la Geografía Humana fundamentalmente, pues trabaja la Demografía, trabaja la Economía, trabaja la Geografía Económica, trabaja la Geografía de la Producción, trabaja la Geografía Energética, o sea, la Geografía cubre muchos campos que cubren otras Ciencias Sociales. Por lo tanto, es una materia que tratada bien, y correctamente, prácticamente te sitúa en el mundo en el que vives perfectamente, y la Historia, para mí es el mejor laboratorio que hay para enseñar a pensar de una manera rigurosa, sobre la sociedad. Te da la ventaja de que como las cosas ya han pasado y sabes cómo empezaron y como acabaron, y qué consecuencias tuvieron, tu entrenas a los individuos a poder entender los fenómenos sociales, si eso lo entienden bien, es mucho más fácil que se acerquen a los fenómenos actuales con el mismo criterio de rigor y cientificidad que tiene la Historia. Por lo tanto, para mí el criterio sería la calidad formativa que tiene, y la calidad formativa que tiene la Geografía y la Historia, son inigualables, son buenisimos, se pueden hacer maravillas en la formación del individuo, y algunas otras materias sociales se pueden incorporar, pero yo las vería más hacia el final del currículum, básicamente en el Bachillerato, que ya son como introducciones al que quiere tener una carrera ya de algo de eso, por ejemplo, la Economía está bien que esté en el Bachillerato porque algún alumno querrá hacer económicas, y le vendrá bien una introducción. Yo mismo cuando estudiaba mi Bachillerato, hice una asignatura de Sociología, del bachillerato de la época de Franco, es decir, y me vino muy bien (interrupción).</p>
A3	Nº5	<p>Si, primero, sobre las Ciencias Sociales, porque la Didáctica, la Didáctica lo abarca todo, pero, es decir, la Didáctica si tiene una, la Didáctica como tal, si tiene una base común, cualquier didáctica, el problema está en las propias disciplinas. Entonces, ¿qué disciplinas se colocarían? Yo en eso pienso como los yankees, ¿no?. Es decir, que la Antropología es la ciencia madre, o debería serlo, y que a partir de ella yo puedo estudiar la cultura humana, la Ciencia de la Cultura, la Historia de la Cultura humana a lo largo del tiempo y a lo largo del espacio. Y a partir de ahí se me estructura la Geografía y la Historia. Que en los métodos de estudio de la Antropología pueden ser sociológicos, me parece muy bien, y en ese caso la Sociología formaría parte de esto, como también formaría parte la Economía. Estas son disciplinas que tiene cierta lógica que están ahí dentro. Más allá, bueno, más allá empieza a complicarse. Vamos a ver, en nuestra área se colocan disciplinas muy diversas, ¿no?. Por ejemplo, se coloca Arte, se coloca Religión, se coloca incluso Derecho, en el caso de Derecho, evidentemente hay las Ciencias Jurídicas, entonces...todas estas disciplinas, desde el punto de vista Antropológico, o de la Antropología, forman parte de la cultura humana, y por lo tanto, es evidente que la Antropología estudia el derecho, como cada sociedad regula sus conflictos, ¿no?. Y la Antropología estudia como cada sociedad intenta</p>

		valorar lo sobrenatural, es decir, aquello que no puede explicarse de una forma natural, es decir, utilizando la lógica, eso es evidente. Por lo tanto, en la medida en que todas esas disciplinas se incorporan, o pueden incorporarse en el clúster de la Antropología, en esa medida, caben. Pero, no, no sabría distinguir más, y no sé hasta qué punto es útil esto, estas definiciones. Es decir, estas separaciones, es útil a nivel académico, para crear Cátedras, pero no es útil para la ciencia ni para la gente.
A3	Nº5	Insisto en una cosa que sí que me parece importante, que es que no es tan importante la división de las disciplinas. Que hoy cada vez son más permeables, esa división para hacer la enciclopedia...pero oye, no es relevante, como ver qué elementos tienen en común. Entonces yo le he dicho una cosa que es relevante, yo no considero la Psicología como una Ciencia Social, pero si lo considero como el instrumento imprescindible para el análisis de la Didáctica, eso sí. Es decir, por lo tanto, la Psicología no entra dentro de lo que debamos considerar, pero sí es relevante para nosotros, como lo es la Sociología.
A4	Nº2	A mí particularmente no me importan demasiado las Ciencias Sociales, yo soy Historiador, y soy un Historiador sobretodo dedicado a la difusión, divulgación y Didáctica de la Historia, por tanto, es una definición que a mí no me compete, no creo que es errónea, no me interesa demasiado, yo soy hago Didáctica de la Historia. Si por circunstancias políticas, de la política educativa española, se inserta dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, no es mi problema, digamos, ¿no?.
A4	Nº3	La Didáctica de las Ciencias Sociales se llama de esta manera porque en las leyes que regulaban los currículums escolares, en la Educación Primaria a partir de la Ley General de Educación, el ámbito tradicional de Geografía e Historia, que es el que es habitual en la mayor parte de los países europeos, se amplió a otras disciplinas teóricamente impartidas en clase, en la práctica no fue así, del ámbito social, como eran rudimentos de Economía, de Educación Cívica, algunas cositas de Sociología...entonces, cuando se hicieron los programas de Ciencias Sociales de la Educación Primaria, pues en vez de llamarle Geografía e Historia, se llamaron Ciencias Sociales, aunque el grueso de todo lo que se hizo en esa época era Geografía e Historia. Cuando se hizo los programas de la LOGSE, también vino la misma preocupación que les había llevado a los gobernantes de la época de la Ley General de Educación de la época de Franco, a intentar también englobar otras Ciencias Sociales a parte de la Geografía e Historia, y al área la llamaron, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, es decir, que no deja de ser un pleonismo, porque la Geografía y la Historia también son Ciencias Sociales, pero lo que quería decir ese nombre es que se da más hincapié a la Geografía y a la Historia
A4	Nº4	Primero el origen del nombre de Didáctica de las Ciencias Sociales. El origen es muy claro, esto arranca en la Ley General de Educación, cuando a un ministro del Opus, se le ocurre que mirar hacia el mundo anglosajón es, quizás, más progre, que mirar hacia el mundo francófono, que era el referente tradicional de la enseñanza en España.
B1	Nº1	La mayoría de las clases que impartimos, casi el 100% de las clases que impartimos son para educar a maestros de Educación Primaria y a profesores de Secundaria en el Máster, de Geografía, de Historia, y de Historia del Arte, en un enfoque claramente disciplinar
B1	Nº1	Por lo tanto, yo he insistido mucho, en que cuando has definido que son las Ciencias Sociales-Sociales desde tu punto de vista, dentro de la pluralidad de criterios que existe en este momento, tu te has de encarnar en una disciplina, en una manera de mirar la realidad. Y por tanto, conviene que el maestro esté identificado en una Didáctica de la Historia o del tiempo, en una Didáctica del Espacio, y en una Didáctica del Arte, que será lo que el tendrá. Que esto luego puedes hacerlo en clase con una metodología integrada, es discutible, pero tiene sus posibilidades de eficiencia, y por lo tanto, no lo voy a discutir, y otros lo harán desde un

		enfoque más disciplinar, también es eficiente, y por lo tanto también es posible
B1	Nº1	Ahora por ejemplo nosotros estamos investigando, aprovechando el año de elecciones que nos brinda el 2015, la formación política de los alumnos de ESO. Ya se hizo en las últimas elecciones, creo que al Parlamento Catalán, o no sé si eran las generales, ahora no lo recuerdo, y ahora estamos en una investigación interuniversitaria sobre formación política, ¿ve?. Un aspecto que antes no ha salido, la formación política también entraría dentro de las Ciencias Sociales, la politología, la dirige el profesor (), y que por tanto si que genera materiales, hay información y hay encuestas, y hay control de resultados y hay además, es muy curioso, porque se hace votar a los alumnos, y es sorprendente que lo que sale de las elecciones, un poquito escorado a la izquierda, pero es lo mismo que sale en las elecciones generales después. Es decir, nosotros hacemos las elecciones una semana antes, y al dar los resultados es sorprendente que alumnos de distintos lugares, cuando tu tornas los resultados que se han dado en ese barrio, que se han dado en general, no se...con un ligero tinte ligeramente escorado a la izquierda, pero la mentalidad de que los alumnos son de izquierdas esto no es cierto. Los alumnos son de sus padres.
B1+B7+E	Nº1	Si sus padres votan al PP o a Ciutadans, ellos votaran al PP o a Ciutadans, o Convergencia o al PSOE o lo que sea. Claro, pero esto tiene una financiación potente, ¿no? De la Caixa y tal. Entonces nosotros hacemos, o sea, sí que se ha hecho con la tradición de los profesores de Secundaria, que se implican en el Máster de Formación del Profesorado, que se implican en actividades de formación del profesorado, hay una persona que explica los mapas con internet y tal, ¿no? Entonces viene aquí y se invita a los profesores... pero esto no lo diferenciaría, de la implicación de los profesores de Secundaria que va muy a perseguir la elaboración de recetas muy concretas que les sirvan, que les sean útiles en el aula, esto yo diría que hay una dimensión en nuestro departamento que está muy bien, pero esto no es investigación
B1+D4	Nº1	Entonces, claro, por ejemplo, aquí nosotros hicimos la investigación por ejemplo de () como doctora, que ya era doctora en Historia Antigua, pero yo le dirigí la tesis como doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, tomó una de las líneas de investigación que teníamos aquí, que entonces era toda una innovación, como utilizar el Power Point en clase, con materiales adecuados a esta utilización. Cómo usar textos en Power Point, implicarlos siempre que el alumno los tenga en su poder, por ejemplo, ella aquí tenía el tipo de diseño del material que debía tener el alumnado, manual de 3º de ESO sobre la diversidad cultural, pues claro, el Power Point esta combinado con que el alumno tiene cada uno este material y tiene una información textual con actividades y esto está interactuado, yo no le diría que sea interactivo, que es otro concepto, yo le llamé en su momento, interactuado. Entonces estábamos investigando esto, qué funcionaba en clase, con unos veinte, veinticinco profesores, hacíamos el material, ellos pasaban el material en clase, eso les solucionaba problemas y me pedían más unidades, y yo les decía, pero no (risas) más unidades no te puedo hacer, te puedo hacer una, ¿no? Unas de las que se investigó, esto lo hemos investigado en primero, en segundo, en cuarto (de ESO), y en primero de Bachillerato, ¿no? Por ejemplo, este es el material que yo realicé, sobre el siglo XIX. El alumno lo que tenía era esto, la información muy fácil textual y las imágenes. Todo esto está además relacionado con el Power Point, el texto salía en el Power Point. Si la actividad era subraya las ideas principales, salía por párrafos para ver, “A ver, ¿qué has subrayado tu?”, y otro ponía esto, a ver que has puesto tu...esto está bien, ¿no? Y las soluciones también estaban propuestas, y claro, pues el alumno trabajaba, y esto el profesorado lo evaluó y salía muy bien. Si quieres quedártelo, yo te lo regalo.
B1	Nº1	Ex1: De estos es que sólo tengo uno y son modelos de trabajo de los alumnos del Máster, y los tengo aquí. Si tú propones este manual, este

		<p>método, innova, no es revolucionario, pero innova a partir de lo que tienes, que es ya la posibilidad del Power Point y la posibilidad de tener un material fungible.</p> <p>En: Pero estamos teniendo impacto en la práctica, lo estamos mejorando.</p> <p>Ex1: Claro, entonces el grado de motivación del alumnado, más alto, grado de motivación del profesor, me ha solucionado problemas de atención, evaluación final... pues ha salido más que con lo que hacia otros años, las evaluaciones han salido mejor.</p>
B1	Nº1	Y en cambio, se investigan otros aspectos, interesantísimos, pero que yo creo que aquí hay un fallo, y que creo que deberíamos ser mucho más sensibles al aula real y al profesorado real
B1	Nº1	Hay un estímulo profesional muy interesante. Yo solo he estado de presidente en una tesis sobre Patrimonio, que se leyó ahora el 17 de diciembre, y que a ver, era estupenda, pero es una persona que se dedicó a catalogar, a visitar, todo el Patrimonio Religioso de Cataluña, todo, y además, había visitado como se trataba previamente el patrimonio religioso en Jerusalén, en Roma y en Santiago de Compostela, todo, y luego hizo unas propuestas didácticas, in situ, en el Monasterio del Poblet, para ver el resultado que se obtenía como motivación del alumnado, no como resultado de aprendizaje
B1	Nº1	Hay otra persona en el departamento que hizo su tesis sobre Primaria, también sobre la Didáctica de la Historia del Arte, en alumnos de Primaria, ejerciendo ella de maestra en distintas aulas, o sea, yo esto aún no lo he hecho, no creo ya hacerlo con la edad que tengo, pero con el coraje de decir, tengo seis escuelas, ¿no?. Seis escuelas de la misma congregación religiosa, que las tiene en toda Cataluña. Pues yo voy a pedir permiso y voy a explicar dos temas distintos de Historia del Arte en tercero de Primaria, y yo voy como profesora, no a observar, voy a hacerlo yo y voy a hacer un dietario, es (), y su tesis es de las pocas que se ha hecho en primera persona, desde la práctica, también (), pero sobre el pensamiento del alumnado de 3º de ESO que ella tenía en clase, pero no sobre la Didáctica. Bueno, esta es mi impresión general, no lo he investigado.
B1	Nº4	A mí lo que me interesa es como utiliza el profesor este libro de texto, o como lo hace utilizar a los alumnos, esta es la investigación que nos diferencia del historiador de la educación o del analista de los libros de texto. El uso, porque el libro de texto en sí mismo no es ni bueno ni malo, depende de como se use.
B1	Nº4	¿Preparamos bien a nuestros docentes para que tomen decisiones que han de ser únicas y concretas para contextos educativos irrepetibles?. Porque no existe el niño de quince años, existe un niño de quince años de un barrio clase media-alta, o de un barrio trabajador, o de una zona con paro, con drogadicción y con muchos problemas, y este niño por el hecho de tener quince años tiene expectativas. Esto es lo que hay que mejorar.
B2+D5	Nº1	En este sentido, la investigación en el campo de la Didáctica de la Secundaria adolece a mi modo de ver un poco de un defecto de la investigación de los aprendizajes reales, de los resultados reales en el campo específico de las asignaturas que, realmente, se imparten. En ese sentido soy muy realista o resultadista que es una de las invectivas cordiales, que los compañeros que no piensan como yo, que tienen todo mi respeto, por descontento, me dirigen. Yo es que si cambiamos un aspecto metodológico en el aula, yo quiero saber si se aprende mejor y más, y por ello debe haber un resultado.
B2	Nº1	Y por tanto, al revés de lo que ocurre en Matemáticas y en Lengua, que son las instrumentales, en Historia y en Geografía no realiza un esfuerzo de continuidad en el aprendizaje y esto está estimulado por el sistema de evaluación
B2	Nº1	Y esta parte de la investigación en el área de Secundaria disciplinar específica, procurando la innovación o el cambio, y midiendo los resultados obtenidos, es escasa.
B2	Nº1	Desde el punto de vista de la investigación, creo que se hace poco. Hablo

		de la investigación, no de la innovación, desde el punto de vista de la investigación se hace poco.
B2	Nº1	En cambio, publicaciones que se refieran al aula en concreto, no hay. No hay. Con propuestas concretas, ¿no? o hay. En mis publicaciones tipo libro siempre he ido a la práctica, es decir, lo último que he publicado es sobre la evaluación de la Historia real del Arte en clase, u otro que publiqué en 2002 sobre la Historia del Arte, también a partir de la investigación en el aula, en este caso, el aula universitaria. Me encuentro un poco solo, la verdad, porque no hay mucho.
B2	Nº2	Y yo creo que, bueno, esta área de conocimiento tiene mal futuro en el sentido de que todo el mundo dice como hacer las casas pero nadie se dedica a hacer casas, comparado con la arquitectura. Entonces, esto es, encuentras gente que va haciendo discursos, discursos, y discursos, y que luego, son incapaces de ...hacen unos materiales que son absolutamente infumables, de mala calidad, explicando lecciones magistrales en clase, es decir, bueno, eso es inviable, por eso, en ese sentido, la didáctica está en una situación de ...antes te he dicho de futuro interesante, en plan hablando de que las expectativas son buenas, pero lo que sería la casta, por decirlo de alguna manera, una palabra de moda, la casta dentro del área es muy conservadora, poco preparada desde el punto de vista de la renovación disciplinar de la Geografía y la Historia, y desigualmente acercada a lo que serian los referentes de la Pedagogía que también son muy erráticos, de la Didáctica, es decir, un desastre.
B2	Nº3	El problema que tenemos nosotros, en nuestra área, es que es un área poco consolidada en los ámbitos académicos, entre otras razones, porque en magisterio, que es de donde proviene esta área, las disciplinas propias de las Ciencias Sociales cada día están más diluidas, no en magisterio, si no en la enseñanza Primaria, hay Conocimiento del Medio Social y Cultural, mira, que es un poti-poti que la desnaturaliza al área, entonces ...aquí en este departamento, porque creemos, como pasa en Inglaterra y en Alemania, que la Historia por sí misma tiene entidad, bueno, pues hay una asignatura de Didáctica de la Historia, otra de Didáctica de la Geografía, pero muchas escuelas normales o facultades de magisterio que ya hacen Conocimiento del Medio, que no sé lo que es, porque lo del medio es lo que está entre dos cosas, no sé que es exactamente. Pero esto desnaturaliza mucho, y como en algunos sitios excepto en este y otro pocos los másteres de Secundaria han, por falta del profesorado, pues caído en manos de los profesores que son de las disciplinas y no de las didácticas, pues hace que desde el punto de vista cuantitativo la didáctica tenga muchas dificultades para crecer
B2+B3	Nº4	Por lo menos en Historia y en el ámbito este, porque no... es que si no, ¿qué hacemos? Mi tarea es formar maestros de Educación Infantil y Primaria para que enseñen mejor, y con el realismo de que no es fácil, entre otras cosas porque en Infantil lo importante es la Lengua y no se qué, en Primaria las Matemáticas, ahora mismo en Cataluña una hora más de Matemáticas y seguramente una hora menos de Medio, esto casi siempre va así, en la ESO también la Lengua...pues yo no, no, resulta que lo más importante que hacemos en esta vida es convivir con los demás
B2	Nº5	Pero atención, porque entonces aquí entra un déficit importante: la mayoría de nuestras universidades ve a los educandos sólo en el papel o en el plasma de la pantalla, es decir, de la misma forma que yo no concibo una carrera de medicina sin un hospital clínico, y no concibo una carrera de ingeniería sin potentes talleres donde se monten y desmonten motores, ¿usted se imagina el taller de formación de mecánicos de aviación sin montar y desmontar motores? ¿Usted subiría en un avión revisado? Bien, pues esto es lo que ocurre en nuestras facultades. Nuestros jóvenes investigadores no disponen de la materia prima sobre la cual investigar. No solo no disponen, si no que quien hiciere esto, quien se metiera en un aula de primaria, o de secundaria, o de adultos, y empezara a dar clases para ver qué ocurre, no para ver como otro da clases y entonces ellos

		investigar, porque entonces nadie investiga aquello que no conoce, entonces, ¿cómo se puede? Quien se mete en eso, incluso lejos de ser un mérito puede ser un demérito
B2+B3+D3	Nº5	Piense en una cuestión, que yo he visto siempre ridícula: nuestras tesis doctorales se centran en investigar libros de texto. Ya le he comentado mi opinión sobre este tipo de investigaciones, pero ahí están. Lo lógico sería que los autores de los libros de texto, como mínimo, si nuestra área investiga los libros de texto, oiga, pues quien fabrica libros de texto debe tener algún mérito en el área. Pues no, si usted es autor de un libro de texto no crea que le va a dar mérito en el área, le va a dar demérito, le rechazarán las publicaciones diciendo: “esto es un manual”. Claro, esto, básicamente llega al ridículo, esto es un manual, y lo rechazan. Entonces, claro, por qué, porque solo si está publicado en revistas indexadas, etc., etc. Me parece muy bien, pero eso llega a un extremo grotesco. Por lo tanto, (risas), poco puedo añadir a eso.
B2+E	Nº5	Hay un principio en Didáctica que es elemental: nadie enseña lo que no sabe. Nadie. Entonces, voy a tomar la disciplina más manoseada de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que es la Historia. Bueno, mire, si yo he de enseñar Física, yo no puedo enseñar Física sin conocer la metodología de análisis de la Física. Y eso lo tengo clarísimo, no tiene ningún sentido que yo ahora tome una pelota de goma y la tire desde el quinto piso, mida los segundos, los apunte. Luego suba al sexto piso, tire la pelota, mida los segundos, los apunte, y luego les haga empollar los segundos, que memoricen los segundos que ha tardado la pelota en bajar, en cada uno de los pisos. A mí me tienen que enseñar a calcular la caída de los cuerpos mediante la Ley de la Gravedad o lo que sea. Muy bien, para la Física esto está claro, el método es el hipotético-deductivo, y a partir de ahí se estructura toda la metodología de análisis. Muy bien. Para enseñar Historia, es necesario conocer el método de análisis de la Historia. Y el método de análisis de la Historia, si usted lo pregunta en una facultad de estas, pocos le dan la respuesta. Podrán responder sobre las supuestas utilidades de la Historia, sirve para...comprender el pasado para comprender el presente. Pero si usted les pregunta, ¿oiga, para qué sirve conocer que Aníbal pasó los Alpes en Elefante?. A esa pregunta ya no saben responder. No saben de lo suyo. Es un problema de profesorado, de estructura de Facultades. Es decir, no se puede enseñar una disciplina si no se conoce el método de esta disciplina. En nuestras facultades no se enseña el método, entonces, nuestros alumnos salen de las facultades habiendo estudiado asignaturas como Didáctica de la Historia, Didáctica...pero claro, necesitan saber previamente el método de análisis de la Historia para poder enseñar Didáctica, porque para enseñar Historia, la Didáctica de la Historia, incluye necesariamente enseñar el método. No sé si me explico.
B2+D3	Nº5	Si a mí ahora me preguntan, le pongo un ejemplo porque me parece que es la forma más clara: si a mí me preguntan, mira las montañas de Montserrat, como todas las montañas, excepto los volcanes, se han formado en medios acuosos, se han podido formar en un medio fluvial o en un medio marino. ¿Dónde se han formado?. ¿Por un río o por un mar?. ¿Fue el antiguo río Llobregat quien las formó o fue el mar, un antiguo mar?. Yo que sé, yo no lo sé. Ahora, yo les puedo decir lo siguiente a los alumnos: Mira, id a Montserrat, subid arriba, a la punta más alta de la montaña más alta que encontréis. Recoged cada uno de vosotros diez piedras, y bajadlas. Luego, id al mar y recoged diez piedras, y traedlas acá. Luego id a un río, recoged diez piedras, y traedlas acá. Muy bien. Las piedras del mar son planas porque el oleaje las vuelve planas. Las piedras de río dan vueltas, por lo tanto son redondeadas. ¿Cómo son las de Montserrat, planas o redondeadas?. ¿Son planas?. Se formaron en un mar. ¿Son redondeadas?. Se formaron en un río. Yo he enseñado el método, a quien vaya a Montserrat o a Sierra Nevada, ¿eh?. Y esta, es decir, he sacado un ejemplo de la Geología, pero que podría ser también de la

		Geografía. Con eso me quiero referir al método. En nuestras facultades no se enseña el método. Sin método, ¿qué es la Historia?. Es un mito. Entonces, ¿qué se enseña a los niños?. Ya está. Y esos mitos entonces son manipulables absolutamente.
B3+B5	Nº1	Yo diría que la situación actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales es buena, no es excelente, es buena, y que puede, puede disminuir o puede cambiar, o puede no ser tan buena en los próximos años, no tanto por la dinámica que se haya generado entre los diversos departamentos españoles que se dedican a esta cuestión, sino por la política universitaria general que estamos sufriendo
B3+D4+D5	Nº1	Es decir, si lo que ocurre en la Universidad de Barcelona, que me consta que ocurre también en la Universidad de Valladolid, y que ocurre en la Universidad de Santiago de Compostela, que son las personas con las que he tenido contacto más reciente últimamente, pues están en la misma situación en que no se cubren las bajas que se efectúan por jubilación, y vamos a unos departamentos todos con profesores asociados, con contrato precario, claro, no sé quién va a dirigir, quien va a consolidar grupos de investigación, qué es lo que se va a hacer en los próximos diez años. Porque nuestro departamento, en los próximos cinco años se jubilan tres profesores, nos jubilamos tres profesores, quedarán dos como funcionarios
B3	Nº1	Lo que ocurre, a mi modo de ver, es que estos mismos departamentos, cada vez están más en precario, y esto es una cuestión externa a los departamentos, no es una cuestión de fallo interno que en estos momentos aún no se da.
B3	Nº2	Bueno, esto es una pregunta difícil. Si tomamos como referencia lo que hay en los sistemas educativos, bueno, si el área es subsidiaria de los sistemas educativos, debería incluir lo que están tratando los sistemas educativos. Para mí el planteamiento es completamente al revés, digamos, es decir, yo creo que las distintas disciplinas humanas y sociales, cada una debe desarrollar su propia Didáctica, por tanto, el desarrollo de la Didáctica de la Historia es una responsabilidad de la Historia, y no de otras disciplinas. Yo, como me considero historiador, e interesado en la Didáctica, ya digamos en espacios educativos o en otros espacios de divulgación amplios, como pudieran ser espacios culturales, en fin, desde las industrias culturales al turismo cultural, pues no tengo ese problema. Es decir, bueno, que hagan lo que quieran, que pongan lo que quieran, es más una decisión política que científica.
B3	Nº2	Es escepticismo...yo no le veo demasiada ...le veo un futuro desigual, el futuro no depende de nada, depende de las decisiones políticas que haya también.
B3+F	Nº3	Bueno, hay un criterio histórico evidente que es las tradiciones de nuestro Sistema Educativo, y de todos los sistemas educativos europeos. Y digo europeos, porque en otros lugares, las tradiciones son distintas. Por ejemplo, la Historia y la Geografía en los sistemas educativos asiáticos prácticamente no existe, o sea, no se consideran como disciplina fundamental, como ha sido aquí desde el siglo XIX. Por lo tanto, hay una tradición histórica, que hace que esas dos disciplinas, que son la Geografía y la Historia, estén presentes en nuestro currículum, y no podemos renunciar a esa tradición. Pero con los cambios que se están produciendo en los sistemas educativos, también se están replanteando mucho los currículums, y entonces uno podía pensar, pues pensemos si tiene que seguir o no tiene que seguir. Es un debate que se ha tenido en toda Europa, no aquí en España, si no en toda Europa, entre los que piensan que las asignaturas que se den en los currículums tienen que ser fundamentalmente instrumentales, Matemáticas, lenguajes, básicamente, y ligadas a las Ciencias Sociales o a los problemas actuales. Sobre esto hay tendencias que de algunos gobiernos, y aquí también la hubo en España, hacia disciplinas más, que analizan la realidad actual, porque se entiende que el alumno tiene que vivir con los problemas actuales, pues que tenga algún tipo de conocimientos sobre Economía, sobre Sociología,

		sobre Política,...estas disciplinas que también son sociales.
B3	Nº3	Y en cambio, yo estoy viendo que académicamente el área está muy tocada, porque no se cubren casi plazas de esta área, segundo porque en las asignaturas que serían propias, no siempre en todas las universidades se adjudican a esta área, yo sé de universidades donde uno es especialista en Historia Medieval y le ponen a dar clases en Didáctica, eso es muy corriente, y, por otra parte, esas políticas de los gobiernos actuales de no cubrir las jubilaciones más que en un porcentaje muy pequeño, no del 100%, en este caso, en este departamento, ni el 10 (%), yo creo que ninguna, y se han jubilado varios, pues todo eso hace que se empequeñezca el área, y claro, para poder tener un área potente, tu tienes que tener suficientes académicos para montar un máster, para montar un curso de doctorado, porque son los instrumentos que tienes para generar ciencia, y claro, cada vez es más difícil, bueno, hay universidades pequeñas que eso ya ni se lo plantean, y hay uno, dos o tres de sociales que están junto con los de lengua, con los de pedagogía...que están ahí metidos, y claro, no consolidan nada. Bueno, porque están vinculados a nosotros. Y eso pasa en las pequeñas, ¿no?. En las grandes, en la Complutense, nosotros...quitando algún caso como Murcia, que veo que están sacando plazas, en general, esto se está empequeñeciendo cada vez más, y si no hay un relevo generacional, todo lo que hemos iniciado, se irá al garete, por lo menos eso es lo que está pasando a día de hoy. Espero que esto pronto cambie y empecemos a expansionar en el ámbito de la investigación.
B4	Nº1	Yo puedo, diríamos, si pienso en Primaria y en Secundaria, no en universidad, que también entraría, diríamos la didáctica universitaria dentro de nuestro planteamiento, pues yo puedo atreverme a dar una cierta Didáctica de la Historia, y puedo atreverme a dar una cierta Didáctica de la Geografía, y de la Historia del Arte, y dentro de estas tres, me he especializado un poco dentro de la Didáctica de la Historia del Arte. Claro, yo en Didáctica de la Antropología no podría, en Didáctica de la Arqueología, no. Mi compañero () si podría dar Didáctica de la Arqueología, porque es arqueólogo
B4+E	Nº4	Hoy lo importante es que los profesores, que los maestros sepan que no se puede enseñar todo, que hay que enseñar poco, pero bien, hay que comer poco pero digerir bien, esto es también educación. Y que en realidad, lo que aprendan, siempre será un resultado de la síntesis de distintos cursos. Por tanto, creo que hoy en quinto y sexto de primaria lo han de saber todo, porque luego que dirán los de la ESO...no, en quinto y sexto han de saber lo que pueden saber en función del convenio, y en la ESO ya harán lo que les toque, y en Bachillerato si siguen, que no todos siguen, ya harán lo que les toque. Por tanto, esto es lo que tenemos que enseñar a nuestros maestros. Y si les enseñamos esto, y ellos son capaces de tomar decisiones, y elegir, qué de Historia, qué de Geografía, cómo, que tipo de renovación, que modelo didáctico, etc, etc, como aplicar...las cosas pueden empezar a cambiar. Si no, difícil.
B4+D5	Nº4	A mí me cuesta clasificar, yo habitualmente siempre hago una clasificación muy sencilla, hay digamos como dos mundos: lo que ocurre en las aulas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, lo que ocurre en las aulas universitarias. Son dos mundos, que pueden estar en interacción, y lo están cuando estudiamos el impacto de las prácticas en la formación inicial de los docentes. Cuando vemos si nuestros discursos de aquí, y los discursos del aula, coinciden. Por lo tanto, hay un trabajo muy interesante, que también hemos hecho cosas.
B5+B3+D2+D4	Nº1	Por lo tanto, la situación que hasta este momento pues es francamente buena, aunque puede mejorar en otros puntos, puede menoscabarse o puede no ser tan buena, como he dicho antes, pero por cuestiones externas, ¿no?. Ha habido un momento en España en que había pues unos departamentos muy dinámicos, en Valladolid, en Granada, en Santiago de Compostela con (), en Valencia, en Zaragoza con (), etcétera, es decir, había, hay diríamos, yo diría, un dinamismo, ¿no?. Creo que por ejemplo

		se ha avanzado mucho en cuestiones de epistemología y en investigaciones de tesis doctorales por lo menos diríamos en nuestro departamento, ¿no? .
B5	Nº1	Hombre, la situación actual yo diría que desde los años noventa aproximadamente, finales de los ochenta principios de los noventa, el área ha conocido un gran impulso, se han creado, por ejemplo, el departamento nuestro por ejemplo, se creó, creo recordar, en el año noventa, noventa y uno, noventa y dos, es decir, que es un departamento muy joven, no existía digamos en las Facultades, y por tanto..., se crearon otros departamentos, hubo la creación de departamentos, en un momento determinado, que creo que han sido importantes diríamos en el momento de impulsar el conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociale
B5	Nº1	Pero claro, el futuro es en este sentido un poco preocupante como mínimo. Esperamos que se resuelva.
B5	Nº1	Y la cuestión del Patrimonio ha entrado con mucha fuerza en nuestro departamento desde los años noventa.
B5+F	Nº2	Bueno, digamos que después de unos cuantos años de nacimiento de esta área, que nace de una manera anómala en el contexto de la definición de las áreas de conocimiento, digamos que hay una cierta maduración, con muchos problemas, porque no hay referentes paralelos claros en Europa, esto responde a una situación de dar salida el área de conocimiento a la gente que estaba en las Escuelas Normales, con una definición equívoca sobre qué son Ciencias Sociales respecto a lo que definió la Unesco en su día, que son las Ciencias Humanas, ya que dentro de las Ciencias Sociales en el contexto educativo se acostumbra a situar a la Historia y a la Geografía, mientras que en las otras nomenclaturas generales esto se consideran Humanidades, ¿no?. Entonces hay toda una problemática complicada de génesis del área, pero en definitiva, no está, bueno, la trayectoria ha sido bastante satisfactoria, teniendo en cuenta desde dónde se venía.
B5	Nº3	La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene dos ámbitos que tienen trayectorias e historias diferentes. Una es la innovación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia básicamente, que es una actividad que viene de lejos, desde el Padre Manjón, que ya se planteó cuestiones de cómo enseñar mejor la Geografía, hasta la actualidad, siempre ha habido una tendencia y una corriente dentro de la enseñanza de cómo mejorar los métodos en el tema de la Historia y en la Geografía, lo que nosotros llamamos Ciencias Sociales, y otra es la Didáctica de las Ciencias Sociales en el seno de la Universidad Española, que es un tema mucho más reciente, y que de hecho, pues no apareció ni en las aulas ni en la investigación hasta mediados de la década de los ochenta, de mil novecientos ochenta.
B5+D4	Nº3	La pregunta era, ¿cómo está actualmente?. Pues dicha esta introducción, decir que si nos referimos a la universitaria que es la que creo a la que tu te refieres, se ve claramente que la trayectoria es muy corta en el tiempo, si comparamos con áreas de Didáctica General o Historia, o cualquier otra, que llevan años en la Universidad trabajándose, pues la Didáctica de las Ciencias Sociales, en la práctica, se empieza a organizar en los años noventa, principios de los noventa. Llevamos solo veinticinco años de trayectoria en el área. Lógicamente, un área tan corta y tan pequeña en la cantidad de académicos que pertenecen, y sin ninguna trayectoria investigadora, como no la tenía, pues está en una situación que yo diría que comenzando a identificarse como tal. No tiene los elementos propios de otras áreas de investigación empírica como son cuerpos teóricos muy definidos, trayectorias y líneas de investigación desarrolladas, que se van, de alguna manera, transformando, y creciendo, si no que estamos, prácticamente, empezando, aunque la situación actual es positiva en el sentido de que se ha trabajado mucho, se han realizado ya bastantes investigaciones y tesis que empiezan a orientar de como andar por este camino, y luego, también, en los últimos años, pues se han incorporado académicos más jóvenes, que ya incluso han hecho incluso sus tesis

		<p>doctorales dentro de la investigación didáctica, porque los de mi generación hicimos las tesis doctorales en otras áreas de conocimiento, porque no existía esta, ¿no?. Pues ahora ya tenemos académicos que hacen las tesis doctorales en didáctica, o si no, de su primer arranque una vez ya han sido doctores, se han dedicado a escribir y a investigar. Entonces, es una situación positiva, de una generación ya con un grupo de gente que comienza a provocar un cierto grueso teórico e investigador, pero claro, todavía, muy pequeñito, muy limitado por la dimensión de las personas, y yo diría que en fase todavía de tener que andar mucho tiempo para poderse consolidar e igualar a áreas más consolidadas.</p>
B5+B7+D4	Nº3	<p>Bueno, esto es la botella medio llena y medio vacía. Si uno mira que al final de los años ochenta, había una tesis de Geografía que había hecho un señor del departamento de Geografía, un profesor de instituto, Pons, dos o tres tesis que había hecho el departamento de Didáctica y Organización, que habían hecho algunos pedagogos, pero muy desligados de lo que luego fue el área, y que yo, desde un departamento de Historia, estaba llevando adelante tres tesis de Didáctica sin haber tenido yo ni idea de cómo se hace una tesis de Didáctica, menos mal que encontré quien me ayudase, era en este caso, un catedrático de Psicología que se llamaba (), y que veintipico años después, tenemos departamentos ya, que están generando cinco o seis tesis al año, pues claro, si uno ve esa trayectoria, no bien, está muy bien, porque de casi nada, y casi nada por no decir nada absolutamente a principios de los noventa en departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales, las tesis se hacían en otros lugares, muchas en Psicología, y otras las hacíamos donde podíamos, yo , para que te lo voy a negar, por lo tanto, en los años noventa y noventa y uno en un departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales no se había hecho ninguna tesis, es más, la mayoría de los que estaban aquí no eran ni doctores, y los pocos doctores que estaban aquí, que eran la Dra. () y la Dra. (), lo eran de Historia Contemporánea, ninguno había hecho la tesis aquí. Hoy en día, este departamento, hace, he dicho antes, cinco tesis, otros no hacen tantas, pero bueno, en la Universidad de Granada se va haciendo también un camino, no sé cuantas tesis hacen pero bueno, van haciendo, y en Valladolid van haciendo dos o tres tesis, ¿no?, en Zaragoza se han leído tres tesis este año, entre el año pasado y este, en Santiago se han leído dos tesis...es decir, que de cero tesis en los departamentos de Didáctica a que en un año, en los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales yo he contado, por ejemplo, en el curso 2012-2013, por decir uno, ahora de lo digo sin haberlas contado, pero seguramente hemos llegado a nueve o diez tesis, de cero a diez por año va mucho, por lo tanto, la investigación ha aumentado muchísimo, pero, no es homologable con los departamentos que tienen muchos doctores, y muchos alumnos que están en situación de hacer la tesis, porque aquí tenemos un problema en la acogida de doctorandos, porque los de Magisterio no hacen tesis doctoral, tienen que venir de otras carreras, básicamente de Historia, Geografía y alguno de Sociología, por lo tanto, teníamos más problemas que otros, y se ha hecho, y luego, proyectos de investigación dónde se hace investigación realmente, porque en las tesis se hace formación aunque también forme parte de la investigación, con la confección de artículos, investigación, bueno pues, te estoy dando una información privilegiada, porque estoy en una comisión que evalúa los I+D's, cada año hay alguno, cada año hay dos o tres, en España, por lo tanto quiere decir que poquito, si comparas con otras áreas, poquito, pero quiere decir que ya hay grupos que se van espabilando, y van obteniendo en convocatorias competitivas pues algún proyecto que luego en dos o tres años se va trabajando. En este mismo departamento, en este momento, en proyectos de investigación en convocatorias competitivas creo que hay cuatro, creo que hay cuatro, no Reserch Caixa, si no I+D's, y algunos otros, uno europeo y dos pequeñitos que da la Generalitat de Cataluña, de 18.000€, no está mal, ¿eh?. Es decir, que si tu sumas, en un departamento como este, bueno, en los grupos de</p>

		este departamento, porque dos de los que he dicho, no están en este departamento pero sí están en los grupos de investigación nuestros, pues te vas a seis proyectos competitivos, cuando yo entré aquí en el año noventa y tres no sabía nadie ni que era un proyecto competitivo, nunca le habían dado a nadie un proyecto competitivo, o sea, hay que decir, claro, por eso decía la botella llena y vacía, si tu comparas de dónde venimos muy bien, si comparas a lo que tendría que ser u a otros consolidados, como MIDE, pues entonces estamos todavía en una fase de menor, no este departamento que es atípico, digo en general del área, estamos en una fase todavía mucho más atrás que otros.
B5	Nº4	A ver, yo diría que, yo no sé si hay áreas maduras. Porque todos los saberes se van transformando en función de la evolución de la propia sociedad. Algunos incluso llegan a desaparecer, porque la sociedad ya no los considera importantes. Por tanto, yo te diría que hoy, la Didáctica de las Ciencias Sociales y de las disciplinas que las incluyen, están en una situación mucho mejor que cuando yo empecé a trabajar, en 1977 aquí. Había empezado un poco antes, en el 72-73 yo empecé a trabajar, pero en la universidad en el 76-77. Es que no había absolutamente... bueno, había algunos manuales de las normales, de los profesores que hacían la Historia y su Didáctica, pero no había... la concepción que algunos pretendíamos impulsar no existía. Hoy tenemos no se cuantas revistas, tenemos no se cuan... en fin, acabamos de editar un librito, que aún no se vende en España, en Méjico, sobre la situación de la investigación en enseñanza de la Historia en Latinoamérica, en Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Colombia, Perú, Méjico, Nicaragua, Portugal y España, es un señor libro, y denota que hay masa crítica, por lo tanto, estamos mejor que antes. ¿Estamos mejor que otras disciplinas?. No lo sé, no sé, las disciplinas tienen su evolución, tienen sus cosas. ¿Qué no estamos donde a mi me gustaría?. También lo sé. Pero bueno, estamos mucho mejor que de donde yo parto. A ver, yo a veces pongo sobre la mesa lo difícil que ha sido estar donde estamos. Fuera, y dentro.
B5	Nº4	En mi Universidad, cuando nos convertimos en áreas y pedimos ser departamento, hubo una lucha a muerte. Hubo una lucha a muerte porque había gente que pesaba que podíamos ser los mismos de antes. Cuando pedimos el doctorado, yo era en ese momento director del departamento y tuve que peregrinar por todos los departamentos porque la comisión de doctorado eran gente muy importante, y nos costó, pero lo conseguimos. Hoy, creo que en mi área soy el único, pero en el campus somos poquitos, con seis sexenios de investigación. Yo ya no puedo pedir más, bueno, alguien me los ha reconocido, no me los he otorgado yo mismo, no funciona así...
B5+D1	Nº4	Pues si uno tiene seis sexenios, alguien externo debe reconocer que algo hemos hecho. Y ya no te digo yo, la gente que hemos ido trabajando... y probablemente, otra gente. Que una asociación, que no todo el mundo valora bien, lleve 25 simposiums, y vamos por el 26, dime cuantas conoces. Que cada año, con un lapsus de un par de años, cada año haya hecho un simposium. Por lo tanto, este año 2014 hicimos el 25 simposium aquí en la Autónoma, y ahora haremos el 26 en Extremadura. Dime, dime si hay algún colectivo que mantenga... no lo hay. Yo no sé si esto es positivo o negativo, pero en todo caso, cualquier historiador, cuando historie la historia de esta área, con una cierta distancia temporal, pues podrá comparar este tipo de cosas. No hay, mis colegas de Didáctica General... ni si quiera mis colegas de Didáctica de la Matemática llevan tantos congresos como nosotros. Bueno, mi satisfacción es que hoy esto está ocurriendo en América Latina, hoy estamos construyendo una red, que ya ha tenido dos congresos, de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales Latinoamericanas. En 2016 hacemos otro congreso en Chile. Allí, vas a Méjico, vas a Colombia, vas a Brasil... Brasil es espectacular. En Brasil, y en muchos países de América Latina, son muy disciplinares aún. Pero también entienden cual es el sentido, ya no de ser o no ser tan

		disciplinar, si no de qué tipo de profesor hemos de formar. Si es un profesor que ha de enseñar cosas distintas, pues hay que prepararlo para estas cosas. Por tanto, bueno, yo diría que es más madura que hace 25 años, seguramente dentro de 25 será más madura que hoy.
B5	Nº5	Bueno, hay muchos factores. Yo diría que el primero es un pecado original, es el origen ya del propio concepto de Ciencia Social. El concepto nace en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, el Gobierno Federal empezó a repartir ayudas a los grupos de investigación científicos, a los programas de ciencias, ¿no?. Y entonces los departamentos considerados de letras quedaban excluidos, por lo cual siempre hay gente lista, entonces idearon algunas formas a partir de las cuales los grupos que tradicionalmente trabajaban Humanidades, empezaron a denominarse Ciencias de lo Social, Ciencias Sociales. Eso tenía el apoyo básicamente de la Antropología, que fue una de las disciplinas que fundamentaron esa transformación en Estados Unidos. Eso llega a España tarde, y llega mal. Llega a partir de las reformas del Sistema Educativo que se emprenden, básicamente, a finales de los años 60. Ese es el problema primero, ¿eh?. De la propia disciplina de referencia, la Ciencia Social. ¿Qué se considera Ciencia Social?. Por ejemplo, en Estados Unidos sería impensable que la Antropología no fuese una Ciencia Social. Sería impensable, ¿eh?. Una auténtica estupidez. En nuestro país, la Antropología ni si quiera figura en estos repertorios académicos. En cambio, a veces la Historia a veces no está. En cambio, en nuestro país, esto sería, es, impensable. Es decir, por qué, porque hay otros factores, que son los factores de cómo se estructuraron las áreas de conocimiento en la Enseñanza Básica a partir del libro blanco, y a partir de ahí, se inicia una serie de ajustes, es decir, en el fondo en España no existían otras disciplinas que la Geografía y la Historia, que iban por parejas, como la Física y la Química, entonces, claro, las Ciencias Sociales fue el calificativo que se aplicó a la Geografía y a la Historia, y ya está. Y ni se lo ocurrió a nadie más que pudiera haber otras disciplinas, como pudiera ser la Política, la Economía, como podría ser el Arte, como podría ser... un montón de disciplinas que podrían estar dentro y no lo están.
B6+D2	Nº2	Sí, habría que mejorarlos. Pero la mejora, vamos a ver, es bastante complicado. Esto nos llevaría a derroteros complejos, digamos, es decir, para que mejorara en concreto la Didáctica, fíjate, la Didáctica de la Historia, lleva desde que Rafael Altamira escribió en 1898 su libro de Enseñanza de la Historia, no se ha superado. Las propuestas digamos que Altamira hacía en su día de oponer una Historia metodológica vinculada al entorno, práctica, por tanto intensiva, frente a una historia extensiva, basada en la justificación del estado-nación, bueno, continuamos igual que hace 100 años. Es decir, ha habido intentos, por parte de la Escuela Nueva, por parte de los Movimientos de Renovación Pedagógica, de introducir mejoras, pero el sistema, las decisiones políticas han tendido siempre a seguir considerando las Ciencias Sociales como un instrumento de política más que otra cosa. Fíjate, no se concibe que haya laboratorios, o aulas de Didáctica de la Historia o de Didáctica de las Ciencias Sociales, porque se entiende que no son una ciencia experimental, digamos. De todas maneras, en el futuro, eso se va a transformar.
B6	Nº3	Eso son ámbitos de investigación, que incluso hay pues ya realizaciones, que ven como se puede enseñar mejor, la Didáctica es normativa, es como enseñar, es metodológica en gran parte, entonces, pues cómo enseñar los principios económicos, para un niño, que esto lo empezaron los psicólogos, del Vall y todos estos empezaron con esos trabajos de cómo enseñar los conceptos económicos, que también se incorporan la Economía en las Ciencias Sociales. Por tanto, las disciplinas sociales, que son aquellas que hacen referencia, sobre todo a las que tratan, no del estudio de las personas individuales, como puedan ser la Psicología Clínica, si no las que hacen referencia a los estudios de la comunidad, todas ellas pueden ser incorporadas al aula. Y por tanto, son objeto de

		investigación, e incluso de enseñanza. Aquí tenemos asignaturas de Antropología, y tenemos asignaturas de formación cívica. De todas maneras, vuelvo al principio, las fundamentales, las que además estructuran todas las otras, son la Geografía y la Historia.
B6	Nº4	Entonces, ¿para qué les van a servir estos contenidos si no es para interactuar con la vida?. ¿Qué ocurre entre estas dos situaciones?. Aquí está la Didáctica. Y la Didáctica es este triángulo que lo podemos dibujar invertido, en el cual también se producen cosas, pero con la idea, un poco como el cocinero o lo que hace el que hace el cocktail, el cocinero busca en cosas que ya existen, la materia prima, que luego cocina aquí porque quiere que sus comensales gocen de su plato, y repitan. O el cocktailero que mezcla los licores, que ya existen, para obtener otro producto. Pues esta es un poco la teoría
B6+E	Nº4	Yo te diría que hoy la respuesta sigue siendo muy clara, ¿Qué es lo prioritario y como nos llegan los futuros docentes?. Geografía e Historia, algunos vienen de Ciencia Política, pero los menos, maestros más o menos vienen todos del mismo tipo de estudios de Bachillerato, además su formación es un poco distinta. Por lo tanto, yo creo que la Didáctica viene delimitada por estos campos. A mí no me, no pierdo ni una hora en debatir si disciplinar, si interdisciplinar, si integrado...yo hoy pienso que lo importante son los propósitos, las finalidades de la enseñanza, y creo que uno puede llegar a formar ciudadanos que piensen la realidad, a través de la Geografía, a través de la Historia, separadas, integradas, interdisciplinares, por problemas, relacionado con lo de antes, por cuestiones fundamentalmente vividas...lo importante es para qué han de aprender, y si uno tiene claro el para qué han que aprender, el qué emana, y el como aún con más facilidad. Por tanto, yo no voy a discutir esto, quizás discutiría si hemos de perder el tiempo con discutir estas cosas. Yo creo que no. Yo creo que no...a ver, además está más que sabido. La gente ha estudiado mucha Historia a lo largo de su vida, y mucha Geografía, pero parece que los conocimientos geográficos e históricos no dominan a la hora de tomar decisiones en el común de la ciudadanía. ¿O sí?. Yo creo que no, si no cuanto tiempo ya haría que el gobierno del señor este que está mandando en Madrid, y que nos engañó desde que ganó las elecciones hasta hoy, habría saltado. Por lo tanto, conocimiento histórico no es verdad, como algunos dicen: no, es que ahora con las Ciencias Sociales lo alumnos no saben nada, no hay una época dorada anterior del conocimiento histórico...hoy es momento de la Historia de la Humanidad donde hay más chicos y chicas que entran en contacto con estos conocimientos, pero el problema es cómo entran en contacto.
B6	Nº4	La Educación es algo muy importante en la cual el conocimiento social ayuda mucho a entendernos a nosotros mismos y a entender que hemos evolucionado, pero que aún podemos avanzar más, que la convivencia no es fácil, que para aprender a convivir hay que aceptar unas reglas de juego, todas estas cosas son fundamentales, y esto no se enseña, ni con los romanos, ni con la Edad Media, y hay quien las enseña con más cosas.
B7	Nº1	Tenemos I+D's, tenemos proyectos de investigación importantes, tenemos contratos con La Caixa de Pensions, en fin, hay un dinamismo, y hay, incluso investigaciones interuniversitarias en nuestro departamento
B7+D4	Nº1	Como creo que habrá tenido ocasión de comprobar en los títulos de las tesis: pensamiento del profesor, la idea que tienen de la historia los alumnos, muy interesante, ¿eh?. Pero que metodológicamente también es más sencillo porque con una encuesta y unas entrevistas estás al cabo de la calle, no has de realizar materiales didácticos innovadores, que esto es mucho mas difícil, ¿no?. Cuesta más dinero, y has de buscar financiación y ...
B7	Nº1	Y además ha generado incluso negocio, es decir, financiación, por qué, porque se han conseguidos contratos y además se ha seguido un principio que a mí me parece de justicia, que un profesor que dedica muchas horas a plantear un sistema de interpretación nuevo o un sistema de un lugar

		determinado, que ha hecho investigación más allá de lo que digamos es, que cobre por hacerlo me parece perfectamente razonable. Hay un estímulo profesional muy interesante
B7	Nº3	Porque estoy en una comisión que evalúa los I+D's, cada año hay alguno, cada año hay dos o tres, en España, por lo tanto quiere decir que poquito, si comparas con otras áreas, poquito, pero quiere decir que ya hay grupos que se van espabilando, y van obteniendo en convocatorias competitivas pues algún proyecto que luego en dos o tres años se va trabajando. En este mismo departamento, en este momento, en proyectos de investigación en convocatorias competitivas creo que hay cuatro, creo que hay cuatro, no Reserch Caixa, si no I+D's, y algunos otros, uno europeo y dos pequeñitos que da la Generalitat de Cataluña, de 18.000€, no está mal, ¿eh?. Es decir, que si tu sumas, en un departamento como este, bueno, en los grupos de este departamento, porque dos de los que he dicho, no están en este departamento pero sí están en los grupos de investigación nuestros, pues te vas a seis proyectos competitivos, cuando yo entré aquí en el año noventa y tres no sabía nadie ni que era un proyecto competitivo, nunca le habían dado a nadie un proyecto competitivo, o sea, hay que decir, claro, por eso decía la botella llena y vacía, si tu comparas de dónde venimos muy bien, si comparas a lo que tendría que ser u a otros consolidados, como MIDE, pues entonces estamos todavía en una fase de menor, no este departamento que es atípico, digo en general del área, estamos en una fase todavía mucho más atrás que otros.
C1	Nº2	En el sentido de que las nuevas tecnologías, la Historia, Geografía sería paralelo, la Historia no se puede experimentar, ni se puede ver, porque no existe, pero cada vez tenemos más posibilidades de simularla, ¿no?. Entonces el avance de todo lo que sería la supercomputación, que nosotros estamos trabajando en eso también, nos va a abrir posibilidades inmensas, en tanto en cuanto, pues podemos simular problemas, que no será bien-bien una experimentación de tipo científica, pero se va a asemejar mucho, entonces, la dimensión experimental de la Historia en tanto en cuanto, tu pones un problema, todas las variables que hay, y a partir de ahí, con la supercomputación, puedes ir estudiando las soluciones, y las variaciones que puede haber, puede dar mucho juego. Eso sumado a que digamos, en Historiografía, la Historiografía después de la caída del Materialismo Histórico, como explicación historiográfica holística y global, no ha habido una teoría que sea capaz de sustituir a eso. Eso, el Materialismo Histórico, tampoco dio una transposición didáctica clara, eh, pero yo creo que la Teoría de la Evolución aplicada a los historiadores que se fundamentan en la Teoría de la Evolución, no digo Darwinismo, eh, si no Teoría de la Evolución, aplicada a la explicación del pasado, en cuanto a la selección de las mejores opciones en cada momento, puede ser una vía muy interesante, sumada al desarrollo tecnológico que nos llevan los medios informáticos, va a ser una opción muy interesante.
C1	Nº2	Nosotros, lo que estamos trabajando más ahora, la preocupación es esta. Las Nuevas Tecnologías como van a incidir en todo esto. Trabajamos mucho todo lo que es imagen, es decir la Historia para que se vea tiene que ser vista, pues antes hay que generar imágenes de la Historia. Tu no puedes un ánfora, es un objeto, un cántaro o lo que sea, es un objeto, incomprensible si no sabes para qué servía y quien lo hacia servir, entonces hay que contextualizar, ¿no? Contextualizar el Patrimonio, contextualizar las ruinas, hacer reconstrucciones hipotéticas, trabajar sobre todo en la imagen, es el reto principal
C1	Nº4	Es decir, invisibles, patrimonio, tecnologías –las Tic- que ahora es otra línea, pero que en realidad, yo sigo pensando que todas se subordinan a para qué, a las finalidades, que es lo que yo quiero acabar mi vida profesional acabando investigando bien
C2	Nº2	Ex2: Exactamente, yo creo que estos departamentos tal vez pueden, o se puede prescindir. De hecho, es una excepción en el panorama... En: Internacional

C2+D2	Nº2	<p>Entonces, para delimitar el área, o describir el área, es importante tener en cuenta los ámbitos no formales o informales, también.</p> <p>Ex2: Si, para mi ya te digo, nosotros nos hemos movido en base a los presupuestos del constructivismo también, entonces, lo que aprende un niño, o los sistemas de aprender de una persona joven, no son diferentes de los que aprende una persona adulta, además, los mercados y las demandas, digamos, más interesantes, en cuanto a generar nuevos productos comprensibles en los últimos años, han estado más fuera de la escuela que en el interior de la escuela. Por decirlo de otra manera, en la escuela ha dominado una didáctica decimonónica, con muy pocas oportunidades de innovar en cuanto a tecnologías, y la revolución didáctica en Historia, Patrimonio, o en Historia del Arte, etcétera, se han desarrollado en museos, en espectáculos, en películas, en juegos, en vídeos educativos, en proyectos turísticos, etc. Ahí es donde hemos podido innovar y dar, generar propuestas nuevas, mientras que los ámbitos educativos son muy restringidos. Muy mal.</p>
C2	Nº5	<p>El panorama está cambiando. Pero este viene de ese origen que se sitúa ya casi hasta el cambio de milenio. Eso está cambiando, porque en el momento en que esto ya se incluye dentro de unas áreas de conocimiento universitarias, bien hechas, o mal hechas, pero ahí están, se crean programas, currículums, etc., etc., necesariamente se va estructurando, con función creadora. En ese caso, hay que pensar que hay toda una línea de trabajo y de investigación que mejorará.</p>
D1+F	Nº2	<p>Bueno, la investigación ha sido muy desigual en los últimos años, es decir, desde que apareció el área, y tendríamos, pues, estas dos realidades, que había mencionado anteriormente, es decir, tesis doctorales o investigaciones que consideran la Didáctica de las Ciencias Sociales como subsidiaria o simbiótica con respecto a la Didáctica General, y por tanto han ido adaptándose a los presupuestos de la Didáctica General, y experiencias que han partido de la problemática de la Historia en tanto en cuanto hacer comprensibles los objetos de conocimiento de esa ciencia, por tanto, tenemos experiencias de las dos maneras. Hoy por hoy, creo, que en la medida en que también en el panorama europeo y mundial existe también una mayor preocupación por la Didáctica de la Geografía y la Historia, creo que también la opción o la versión más pedagoga, más subsidiaria, más simbiótica con las aportaciones de la Pedagogía, es la que está ganando más terreno.</p>
D1+D3+D4	Nº3	<p>A ver, lo que es más propio de la Didáctica, por ejemplo, los estudios sobre el percepciones de los alumnos, de pensamiento del profesorado, todas esas cosas, de Historia o de Geografía, se han hecho algunas tesis de esto, aquí mismo lo hemos hecho, ¿eh?. Pero esto también lo hacen los psicólogos, por ejemplo, lo hacen los pedagogos. (, en Sevilla, por ejemplo, el ha trabajado mucho con otros el pensamiento del profesorado, en general. Nosotros hacemos el de Historia, ¿no?. O por ejemplo, en la Universidad de Granada, pues el profesor este que está no sé si en Ceuta y en Melilla, que es Geógrafo, hizo su tesis...que yo estuve en el tribunal, por cierto, sobre el pensamiento del profesor, de cinco profesores, de Geografía y de Historia, luego lo publicó, ahora no me viene el nombre pero lo debería conocer, pero claro, esa tesis también podía haberse hecho en la Universidad de Granada, en otro Departamento, de hecho quien la dirigió fue un catedrático de Didáctica y Organización, me parece, no sé si vino también la catedrática...pero el que vino fue un catedrático de Didáctica. Pero esas líneas se hacen, y está bien que se hagan, pero nadie puede hacer una cosa que sea relacionada con los materiales y los métodos de enseñanza, eso solo se puede hacer aquí, que son las que hacen referencia a la creación de experiencias didácticas, prototipos didácticos, programas didácticos, metodologías didácticas, ligadas con la realidad, no de blablablá, si no con base (golpea la mesa) en la Enseñanza Reglada o no Reglada, que tanto pueden ser en el ámbito de la Enseñanza Formal como no Formal, el tema del Patrimonio, todo el tema del Patrimonio, sería</p>

		<p>museos, museos arqueológicos...todo eso, si que es absolutamente específico, y eso es lo que más cuesta hacer, porque no tenemos modelos para copiar. Cuando tu haces la tesis de pensamiento del profesor, aunque la hagas de tu área, de los profesores de tu área, ya sabes cómo se hace, porque hay otros que ya lo han hecho de otras áreas. Ahí si que nos tenemos que inventar las metodologías nosotros, y la metodología no puede ser la innovación didáctica, porque la innovación es la innovación, no crea conocimiento estable, entonces tienes que, claro, dar un paso más, y buscar caminos absolutamente propios, de lo que sería el método científico, y ahí de lo que tenemos más es de innovación que de investigación. Yo creo que ahí es donde deberíamos aportar más, pero no es lo fácil, lo complicado es como consensuamos el método en esos ámbitos, que en mi clasificación sería el primero de los que hay. Luego hay otro ámbito que sería lo que yo entiendo que serían las cuestiones básicas de lo que sería la disciplina, que serían las relaciones entre la epistemología de las disciplinas, y su enseñanza, la propia historia de la disciplina, de la didáctica, serían los conceptos clave, que están más en el ámbito de lo que sería el basamento de la práctica, que también serían propios. Yo creo que esos campos son los que hay que potenciar, no a partir de ahora, si no a partir de siempre, lo que pasa es que no son los más frecuentes.</p>
D1	Nº4	<p>Por tanto, yo creo que la Didáctica sigue siendo un campo de problemas, a mí no me apura si es una ciencia o una disciplina, no me apura, no creo que sea un tema de etiquetas, yo tengo muy claro cual es el objeto, y sobre este objeto estoy investigando, ya llevo unos cuantos años.</p>
D1	Nº4	<p>Bueno, entonces, la denominación yo creo que viene determinada por eso, yo, no me apura, he trabajado temas de todo tipo, fundamentalmente por mi formación, prefiero investigar temas de Didáctica de la Historia, pero bueno, hace un tiempo investigamos temas de Educación para el Derecho, y tuvimos, yo me presenté, en Granada por cierto, a la cátedra con un proyecto de la Enseñanza del Derecho, a través de una ayuda que tuve, y ahora estamos trabajando en temas de Educación Financiera con gente de Economía. A mí no me apuran los retos, lo que me apura es pensar que hay gente que no afronta los retos, y crea discursos que son faunas sanaris, faunas sanaris es aquello que sirve para tapar la realidad, no sé como se dice en español, hay una expresión, que te esconden la realidad, que son cortinas de humo</p>
D1+E	Nº4	<p>Porque a ver, algunos venimos de la práctica, venimos bastantes de la práctica. Y los que venimos de la práctica como maestros, no hemos olvidado la práctica de los maestros, porque además, formamos maestros. Los que se han ubicado en Secundaria, fíjate que hasta hace muy poco no forman a profesores de Secundaria, el CAP, había el CAP...formar maestros es otra cosa, no es exactamente formar a Licenciados especialistas en siglo tercero A.C., segunda mitad, y esto....que pasa, que si yo toda mi trayectoria la he hecho en Bachillerato...en realidad, no pierdas de vista nunca algo, y no pienso absolutamente en nadie, pero esto es una de estas afirmaciones que se hacen: La universidad no sabe lo que se pierde conmigo...y hay muchos profesores de Secundaria que van diciendo esto, y cuando han podido, han ingresado en la Universidad, por donde han podido. En realidad, los que vienen de educación les es más fácil entrar en Educación, pero su objetivo no es enseñar en educación, porque evidentemente, nadie les ha llamado para ir más allá.</p>
D1	Nº5	<p>Luego hay un segundo criterio que es el objeto de estudio, para mí el objeto de estudio no es el individuo como tal, si no el individuo en sociedad. A partir de ahí, pongo la Psicología, estudia básicamente al individuo aislado, bueno, pues ese tipo de disciplina, yo no la incluiría, en cambio, la Sociología si, la Historia también, la Antropología, también, estos serian criterios posibles, pero tampoco es algo sobre lo que yo haya reflexionado.</p>
D2	Nº1	<p>Con lo cual, aquí hay una especie de conflicto epistemológico de definición, de qué son las Ciencias Sociales. Si incluimos entre las</p>

		Ciencias Sociales, todas aquellas formas de conocimiento razonable, que son miradas que se realizan sobre la persona humana, en sociedad, claro aquí entrarían entonces muchas miradas, ¿no?.
D2	Nº2	Si, para mí ya te digo, nosotros nos hemos movido en base a los presupuestos del constructivismo también, entonces, lo que aprende un niño, o los sistemas de aprender de una persona joven, no son diferentes de los que aprende una persona adulta, además, los mercados y las demandas, digamos, más interesantes, en cuanto a generar nuevos productos comprensibles en los últimos años, han estado más fuera de la escuela que en el interior de la escuela. Por decirlo de otra manera, en la escuela ha dominado una didáctica decimonónica, con muy pocas oportunidades de innovar en cuanto a tecnologías, y la revolución didáctica en Historia, Patrimonio, o en Historia del Arte, etcétera, se han desarrollado en museos, en espectáculos, en películas, en juegos, en vídeos educativos, en proyectos turísticos, etc. Ahí es donde hemos podido innovar y dar, generar propuestas nuevas, mientras que los ámbitos educativos son muy restringidos. Muy mal.
D2	Nº2	Pero digamos, la formación de nuestra gente, más que trabajar en la resolución de problemas prácticos, es decir, creo que la didáctica en el fondo, más que una ciencia, es una tecnología. Es decir, en tanto en cuanto, que no genera conocimiento nuevo, que no genera... que el conocimiento nuevo que genera no es diferente al conocimiento que genera la Arquitectura, digamos, o la Ingeniería, no lo digo en un sentido peyorativo, lo digo en un sentido ... nosotros necesitamos generar productos de consumo para optimizar los más diversos aspectos de la vida cotidiana, es decir, para generar estos objetos, no necesariamente generamos nuevo conocimiento, sino que generamos, es decir, cuando una arquitecta hace un puente, no hace ciencia, hace tecnología, yo creo que nosotros, la posición es parecida, mientras que nuestros teóricos están más preocupados por elaborar teoría, digamos, entonces, un arquitecto lo que tiene que hacer son puentes, no teoría sobre cómo se elaboran las casas, tiene que hacerlas, digamos
D2	Nº4	Una Didáctica aplicada pero no entendida en términos positivistas, no somos solo una ciencia aplicada, somos también una ciencia que crea teoría, porque parte de algo fundamental que es unos propósitos educativos muy bien definidos, o yo pienso que son bien definidos.
D3	Nº1	No tenemos, no hay, una metodología exclusivista
D3	Nº5	En: Entonces, los criterios que usted utilizaría para categorizar esas disciplinas que pertenecen al área, serían de interés científico, o de un criterio curricular... Ex5: No, yo utilizaría un criterio fundamentalmente metodológico, es decir, los métodos, para mí ese es el criterio más importante.
D4+D5	Nº1	Vamos a unos departamentos todos con profesores asociados, con contrato precario, claro, no sé quién va a dirigir, quien va a consolidar grupos de investigación, qué es lo que se va a hacer en los próximos diez años
D4	Nº1	Yo es que si cambiamos un aspecto metodológico en el aula, yo quiero saber si se aprende mejor y más, y por ello debe haber un resultado. La última tesis doctoral, por ejemplo, que he tenido ocasión de dirigir, las dos últimas, la segunda y la cuarta diríamos, han tenido el mismo objeto.
D4	Nº1	Era del departamento de Didáctica de la Música, porque yo también soy músico y claro, como les faltan doctores, pues entonces me ponen, y la verdad que estaba muy bien, pero me hubiese gustado más que hubiese hecho una tesis sobre como aprenden la música, y si la aprenden mejor, diríamos, tienen resultados mejores en el aula
D4	Nº2	Ex2: Pero tu te miras la calidad de las tesis que hay, si es lo que vas a hacer, ... En: ¿Seguimos grabando? Ex2: Como quieras... En: Bueno....
D4	Nº3	Dificultad, porque no es fácil, es más fácil hacer una tesis de Historia que

		no una tesis de Didáctica, un didacta haciendo una tesis de Didáctica sin disciplina, también es más fácil, crearlo todo junto es complicado, pero yo creo que ese es el camino, y es el camino para todos los que quieran dedicarse a intervenir en el ámbito de estas disciplinas, igual digo para Historia que para cualquier otra, ¿eh?. Tiene que ir por ahí el camino, buscar cual es la naturaleza de ese ámbito de conocimiento, para poderlo resolver.
D4+D5	Nº3	Entonces, hay muy pocos departamentos en España que tengan líneas que suponen diversas tesis, no una ni dos, diversas tesis, y algunos programas de investigación competitivos que les dan. Esto ha pasado por ejemplo en Valladolid, que tenían un I+D y de ahí van saliendo varias tesis, sobre el estudio de las transiciones democrática en la enseñanza, como enseñar la transición democrática. Han leído ya dos o tres tesis, han tenido un I+D. Aquí por ejemplo en este departamento, por ejemplo, en el ámbito del Patrimonio pues tiene proyectos de investigación y ya casi una decena de tesis doctorales sobre Patrimonio, eso es una línea
D4+D5+E	Nº4	En varias líneas, pero yo te señalaría una que a mí me interesa mucho, y creo que somos de los pocos departamentos que tenemos esta línea, que es la de formación del profesorado en Didáctica. Y yo no sé si hay otras tesis, pero ya tenemos unas cuantas tesis sobre esto, cómo aprende el futuro maestro. Tenemos, básicamente, ahora mismo, una de Infantil, de una chiquilla mejicana, que se la dirigí yo, y luego tenemos bastantes en el antiguo ciclo superior de EGB, y algunas de Secundaria. Esta es una línea importante, porque claro, mi práctica, esto generó práctica, y mi práctica es la formación de maestros. Yo necesito, en catalán le decimos púa...como se dice en castellano...púa es coger el agua del pozo, yo necesito sacar agua del pozo de la historia, y del pozo de la pedagogía, se la sociología...de todas las disciplinas que son necesarias para comprender los fenómenos. Esto es un poco nuestra concepción.
D4+d5+e	Nº4	Bueno, yo te puedo hablar de las que hemos trabajado aquí. Aquí hemos intentado dar respuesta, prácticamente a todo lo que hemos considerado oportuno en cada momento. Yo hay una línea, te lo he dicho antes, que antes me interesaba y me sigue interesando, que tiene relación con mi propia práctica, es decir, con la formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Y esta es una línea que ha dado buenos resultados. Aquí, las primeras tesis que yo dirigí, eran de colegas que trabajaban, algunos aquí, otros en otras universidades, pero que querían trabajar sobre su propia experiencia como profesores de didáctica. Hoy esta línea ya la hemos traspasado en América Latina, y ahora se hacen tesis en países de América Latina, un poco con la misma idea
D5	Nº1	A ver, en líneas de investigación hay que distinguir, a mi modo de ver, dos grandes campos, que serían la Educación Reglada, la Educación no Reglada, y un tercer campo que sería el Patrimonio
D5	Nº1	Yo creo que esta línea, con miles de innovaciones distintas, el estudio de la evaluación, por ejemplo, evaluar de otra manera y ver qué ocurre, en fin, en la Didáctica, en las actividades de aprendizaje secuenciadas de una manera distinta, con instrumentos distintos, con la evaluación realizada de manera distinta, son cuestiones que yo creo que son sustantivas para el área. Y en este sentido, creo que hay muy pocas
D5	Nº1	Y aquí yo creo que tiene una presencia muy fuerte, así como diríamos la Didáctica de la innovación real en el aula en cuanto a las actividades de aprendizaje y en cuanto a la evaluación concreta y a solucionar los problemas reales que tiene un profesor en el aula, es débil, a mi modo de ver, en cambio la del Patrimonio ha sido espectacular. Muchas tesis, mucha investigación, y por tanto, yo la calificaría de extraordinaria, tanto a nivel de tesis como a nivel de publicaciones, que ha sido extraordinario.
D5	Nº3	Bueno, yo he escrito hace tiempo unos ámbitos de investigación que luego se convierten en líneas que más o menos han cuajado, más o menos...hay otras, () hizo otras y () hizo otras, pero más o menos, y creo que también hizo otras (I), de la Universidad de Huelva, creo que publicó otras, pero

		<p>bueno, más o menos todas son parecidas. Unas colocan el énfasis en un aspecto, otras en otro...pero más menos...de todas maneras, las líneas son más de lo que tenían que ser, de lo que es, porque las tesis al final no se han hecho en una línea consolidada en un departamento, si no al hacer tan pocas tesis, tan pocos I+D's al final, uno hace la tesis desde el punto de vista que la quiere hacer, y entonces, se encaja en la línea, pero no desde la línea, porque tu vas a Física Teórica y dices mira, yo tengo estas cuatro líneas aquí, y usted tiene que elegir una de ellas, y si no, váyase al departamento x que es el que trabaja lo que a usted le interesa, que tienen su línea. Eso es una línea. Lo otro es que cada uno hace lo que le da la gana y después dices que tienes una línea. Entonces, hay muy pocos departamentos en España que tengan líneas que suponen diversas tesis, no una ni dos, diversas tesis, y algunos programas de investigación competitivas que les dan. Esto ha pasado por ejemplo en Valladolid, que tenían un I+D y de ahí van saliendo varias tesis, sobre el estudio de las transiciones democrática en la enseñanza, como enseñar la transición democrática. Han leído ya dos o tres tesis, han tenido un I+D. Aquí por ejemplo en este departamento, por ejemplo, en el ámbito del Patrimonio pues tiene proyectos de investigación y ya casi una decena de tesis doctorales sobre Patrimonio, eso es una línea. Tenemos otra línea también que ahora está cortada, pero tuvimos también algún proyecto, que era las percepciones de los profesores y de los alumnos sobre la Historia, hubo cuatro o cinco tesis y un I+D, ahora tenemos una sobre la Formación Política que espero que de como fruto, hay como mínimo cinco o seis tesis en marcha, y hay un Resech Caixa, pero eso no es lo normal. Lo normal no es que haya líneas consolidadas, si no al contrario, como se hacen tan pocas tesis doctorales en estos departamentos, que es una cada año, o cada dos, y además, los proyectos de investigación no son tantos, lo que hay son personas que hacen tesis que se acomodan a lo que suena, ¿y qué suena?. Pues básicamente las que más suenan son la típica, la evaluación educativa de los conocimientos, los temas de...por ejemplo en esta área se han hecho muchas tesis sobre las historias de las Escuelas de Magisterio, pues como eran profesores de magisterio, decían ¿y qué hago?. Pues hago la tesis de Historia de la Didáctica, por ejemplo, aquí, hay una, pero en cada departamento siempre hay varias de esta historia. Tesis por ejemplo sobre Nuevas Tecnologías, aplicadas a la Educación, podría ser una línea, pero no hay un departamento que digas, a ver, el departamento de Salamanca es de esto, no, no hay ningún departamento que tenga esa línea. La verdad es que de picoteo encuentras lo que podría ser una línea que entre todos la vamos acogiendo, pero no hoy una línea. Por lo tanto, líneas, pocas. Iniciativas individuales y singulares, bastantes. Y en algunos departamentos, como puede ser el nuestro, la Autónoma de Barcelona, Valladolid y ya me cuesta decir más, puede que haya alguno más, pero no lo conozco, ahí si que hay algunas cosas que podemos llamar líneas, y que ya tienen lo que tiene que tener una línea, que son investigaciones, tanto en el ámbito de la formación como en las tesis, como en el ámbito de los proyectos donde están los sexenios, porque insisto, hay cuatro o cinco lugares en España donde eso ocurre. En el resto, si quieres les llamamos líneas, pero no veo líneas por ningún lado.</p>
D5	Nº4	<p>Bueno, yo te puedo hablar de las que hemos trabajado aquí. Aquí hemos intentado dar respuesta, prácticamente a todo lo que hemos considerado oportuno en cada momento. Yo hay una línea, te lo he dicho antes, que antes me interesaba y me sigue interesando, que tiene relación con mi propia práctica, es decir, con la formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Y esta es una línea que ha dado buenos resultados. Aquí, las primeras tesis que yo dirigí, eran de colegas que trabajaban, algunos aquí, otros en otras universidades, pero que querían trabajar sobre su propia experiencia como profesores de didáctica. Hoy esta línea ya la hemos traspasado en América Latina, y ahora se hacen tesis en países de América Latina, un poco con la misma idea. Luego hay un</p>

		<p>campo importante, que es toda la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, lo que ocurre en el aula. Y aquí el campo es muy extenso, muy extenso. Nosotros hemos trabajado temas patrimoniales, no nos hemos especializado, porque en realidad no nos hemos especializado en nada, bueno, en algo así, por ejemplo, ahora mismo estamos trabajando mucho en la formación del pensamiento social e histórico, social e histórico, no solo histórico, porque el pensamiento histórico, o se proyecta socialmente o puede conducir a un túnel sin salida. Ahora mismo estamos trabajando mucho la invisibilidad de los protagonistas de la historia, mujeres, niños, esclavos, indígenas, minorías étnicas, etc., por algo que nos llama particularmente la atención: cómo habiendo investigación, y esto tendría que ver con la investigación dentro de la disciplina, como habiendo tanta investigación sobre Historia de las mujeres, Historia de los niños, sobre Historia de los otros, etc., etc., estos supuestos investigadores, formados en nuestros departamentos, dentro de nuestras facultades de Historia, luego no son capaces de traducir esto. Bueno, pues esto es una línea, una línea que ahora mismo trabajamos niños, esclavos, mujeres...¿qué más?. Un trabajo importante, la construcción de conceptos. Nosotros trabajamos con el tema de las narrativas, es decir, cómo se construyen los textos, como los alumnos construyen sus relatos, y evidentemente, como en estos relatos lo conceptos tienen un peso importantísimo. Nadie enseña conceptos, por ejemplo, en Historia o en Ciencias Sociales, los conceptos no se enseñan. Todo el tema de las identidades, lo hemos trabajado, llevamos ahí un cierto tiempo trabajando todo el tema de...además sabes que aquí es particularmente sensible. Bueno, acabamos de cerrar una investigación que publicaremos...yo creo que en mayo saldrá un pequeño trabajo en Perspectiva Escolar, una revista en catalán, yo me imagino que en el número de 2015 también saldrá en Enseñanza de las Ciencias Sociales, sobre cómo se ha enseñando, y con qué resultados, el 1714 en las escuelas catalanas, y bueno...ya pueden hablar de discursos...no he visto cosa más positivista y más antigua y más casposa, que la manera en que algunos colegas han pretendido enseñar esto, y se ha enseñado, ¿eh? Se ha enseñado. Y los resultados, ya te los puedes imaginar, los muchachos tienen un caos horrible, confunden cosas, y eso si...como los catalanes...como los andaluces...o como los...es igual, porque la lógica es la misma en todas partes, como los franceses...no hemos avanzado (risas), por tanto, aquí hay un campo de investigación también muy potente. La Historia es capaz de formar un tipo de pensamiento para que cada persona se construya sus identidades en plural, o no, la Historia debe dar el barniz de este discurso que te viene de la familia, que te viene de los medios, de que nosotros somos...y bueno, luego hay todo el tema de lo más procedimental, de lo que se vincula con la causalidad, la empatía...todas estas...como los muchachos, y como los profesores, piensan. Y una última línea, que yo la he trabajado digamos un poco de refilón, y aún no ha entrado aquí, pero va a entrar, que es todo el tema de las emociones. A ver, a mi no me gusta mucho el concepto de emoción porque ya se ha desgastado un poco, pero si el tema de las valoraciones éticas que hacen los jóvenes cuando valoran hechos históricos. Y ahí juegan los sentimientos, más que los saberes. Y esto, se han hecho un par de tesis en Murcia, está a punto de salir una cosita con colegas de Murcia, en la cual vemos como estudian tres universitarios de carreras distintas de primer año, valoran hechos del pasado español, y tu ves, como no valoran tanto por el conocimiento adquirido.</p>
D5	Nº4	<p>Si, pues bueno, están son líneas. A mí me cuesta clasificar, yo habitualmente siempre hago una clasificación muy sencilla, hay digamos como dos mundos: lo que ocurre en las aulas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, lo que ocurre en las aulas universitarias. Son dos mundos, que pueden estar en interacción, y lo están cuando estudiamos el impacto de las prácticas en la formación inicial de los docentes. Cuando vemos si nuestros discursos de aquí, y los discursos del aula, coinciden.</p>

		<p>Por lo tanto, hay un trabajo muy interesante, que también hemos hecho cosas. Luego, dentro de cada uno de estos campos, yo priorizo el papel del profesorado, y el papel del alumnado. Y, evidentemente, hay un elemento intermedio, que es el saber. Pero a veces subordino el saber a como se lo apropia el profesor, y como hace que se lo apropie el alumnado. Y ahí dentro, todo lo que tu quieras. Es decir, invisibles, patrimonio, tecnologías –las Tic- que ahora es otra línea, pero que en realidad, yo sigo pensando que todas se subordinan a para qué, a las finalidades, que es lo que yo quiero acabar mi vida profesional acabando investigando bien. ¿Son conscientes el alumnado de Primaria y de Secundaria, del valor de aprender nuestras disciplinas?. Yo ya intuyo la respuesta. Intuyo...pero también intuyo, porque lo hemos visto en algunas, que lo son más de lo que piensan los profesores. Y de lo que pensamos desde aquí, ¿eh?. Por ejemplo, nosotros hemos hecho una tesis que se va a leer este mismo año, sobre Relación pasado-presente en las clases de Historia. Eh...todos los profesores dicen que lo trabajan siempre, los alumnos dicen que jamás, y el investigador...jamás (risas), pero cuando entrevistas a los alumnos, y a los alumnos los pones en una tesis de relacionar pasado y presente, te lo relacionan. Por tanto, y no hablo de unos privilegiados, hablamos de alumnos de barrios trabajadores, sobre todo cuando el objeto de estudio es cercano: crisis económica, situaciones de violencia, situaciones...te lo relacionan. Bueno, esto significa algo, significa que en principio, seguramente los niños pueden apren...ahora, si tu les explicas, año tras año, la Prehistoria, los Romanos, la Edad Media...acaban hasta aquí, porque no es eso, y en cambio no les explicas el XX, que es el siglo que explica el XIX, pues...(risas).</p>
D5	Nº15	<p>Luego, claro, hay instrumentos didácticos, instrumentos. Es decir, para mí, el libro de texto podría caer dentro de los instrumentos didácticos, pero hay muchísimos más, y esos instrumentos son los que normalmente nuestra investigación no se centra en ellos, de forma clara. Como hoy, que sé yo, voy a tomar un adolescente porque quizás es el personaje más complejo de estudiar en didáctica. ¿Cómo aprende cosas hoy un adolescente?. En nuestro mundo, un adolescente de clase media normal. Bueno, pues a través de internet y a través de su teléfono móvil, ¿no?. Entonces, el Mobile learning es importante, porque mientras el profe intenta preguntarle en el instituto cual es la capital Botsuana, el rápidamente el mira en internet y sabe cual es la capital antes de que el profe mire su ficha más o menos amarilla, entonces, ese es un instrumento importante ahora. Entonces, decir que una línea de investigación son los libros de texto me parece discutible, son los instrumentos, son los intermediarios, esto me parece...bueno, hay muchísimos intermediarios. El pensamiento del profesor, que piensa el profesor, es importante el pensamiento del profesor, pero mira, a veces no es lo más importante, ni mucho menos, depende de lo que quiera enseñar y como lo quiera enseñar, su pensamiento puede ser irrelevante incluso, ¿no?. El Patrimonio, yo me dedico a ello, pero nunca diría que esto es un área central, la Didáctica del Patrimonio. Es un área periférica también. Por tanto, si me preguntas como está la investigación en el área, te diré que el área se entretiene investigando áreas periféricas.</p>
E	Nº3	<p>Bueno, es importante en el área la formación de los nuevos académicos. No existe ciencia si no existe comunidad científica, dicen que Newton era un científico, y seguramente lo era, pero no había ciencia en el sentido moderno de la palabra, de comunidad científica, que existe y que, esto lo dicen los sociólogos de la ciencia, y que hace que avance ese conocimiento de una manera organizada.</p>
E	Nº3	<p>Porque ahora sería un momento para crecer, para engordar el área con nuevas generaciones que todos los que hemos puesto la semilla de esto, que lo que hemos puesto es la semilla, sea el bosque.</p>
E	Nº4	<p>Ahora estoy por ejemplo en la temática del práctico reflexivo, y a mis alumnos les digo, a los del Máster de Secundaria, ustedes vienen de aquí,</p>

		esto es Historia, Geografía, la disciplina de referencia, en donde ustedes han tenido unos contenidos, y unos profesores que van a enseñar estos contenidos, y los han aprendido de una manera determinada. Y esto obedece a unas finalidades, y es que ustedes querían ser historiadores. Alguno de ustedes, seguramente quería especializarse en siglo tercero antes de Cristo, segunda mitad. Está muy bien y es muy digno, pero ahora ustedes están en un máster que les ha de formar profesionalmente, para qué, para ir aquí. ¿Y aquí que hay?. Pues aquí hay unos niños, hay unos maestros, y hay unos métodos, unas estrategias de aprendizaje que obedecen a otras finalidades que no son las mismas. Porque evidentemente, de este grupo, algunos como ustedes, a lo mejor unos poquitos, querrán especializarse en siglo tercero antes de Cristo segunda mitad, pero serán los menos, la inmensa mayoría irán a la escuela y empezarán a trabajar. Entonces, ¿para qué les van a servir estos contenidos si no es para interactuar con la vida?. ¿Qué ocurre entre estas dos situaciones?.
E	Nº4	El didacta, fundamentalmente, en Educación Secundaria y en Bachillerato ha de saber mucho la disciplina. El problema más duro no lo tenemos, yo creo, en Secundaria ni en Bachillerato, lo tenemos en la formación de maestros de Infantil y de Primaria. Por que, imagínate, aquí “hay que formarles para que enseñen Historia en Infantil”, está muy bien, pero el maestro de Infantil tiene muchísimas cosas a las que dar respuesta. Y la maestra de Primaria tiene muchísimas cosas. Por tanto, hemos de acotar muy bien que cosas son imprescindibles, para la formación de los niños y niñas, pero también, para la formación de maestros para la enseñanza en Infantil de Historia y Geografía
E	Nº4	Bueno, a ver, yo formo maestros de Educación Infantil, de Educación Primaria, de Secundaria y de Bachillerato, pues, y me gustaría también formar a los otros universitarios, pero esto, ahí ya es otro apartado. Pero me gustaría, porque a lo mejor aprenderían a enseñar.
F	Nº2	Si, no tiene referentes afuera, no tiene referencias bibliográficas, cuesta ubicarte cuando tienes que publicar, tienes que buscar o bien una revista de Historia, o bien una revista de Pedagogía, o no sabes exactamente donde...hay problemas, derivados de un nacimiento espurio, de unas necesidades políticas y no de una coherencia o congruencia científica
F	Nº4	A ver, es complicada. Es complicada, en Europa, menos complicada en América Latina, en América Latina ahora estoy observando un boom muy importante, prácticamente en todos los países, desde luego en Brasil es espectacular, hoy creo que es el país que más edita en Didáctica de la Historia, y de las Ciencias Sociales, es espectacular. En Europa es complicada. En Italia, Francia que habían tenido buenos intentos, la Didáctica está retrocediendo en la formación del profesorado. Hay pocos didactas de entrada, hay gente que se haya especializado en el campo de la Didáctica como hemos hecho en España, hay pocos, y tienen problemas. Tienen problemas porque el sistema, bueno, los dos trozos de pan del Sándwich son más potentes que el jamón y el queso, y tiene problemas. En Inglaterra la situación es un poco distinta, y en Estados Unidos, están las asignaturas de Métodos...bueno, pero uno lo que lee de estados Unidos y de Canadá, por ejemplo, ve que es potente, más que en Europa. Yo de todas maneras, creo que en estos momentos, donde hay una investigación y propuestas potentes e interesantes es Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Estados Unidos también, porque es un país muy grande, y hay muchas cosas...y los campus de referencia son claves, hay que estar al día, pero bueno. A mí me está preocupando más la vieja Europa, porque aquella idea que uno tenía, y que le gustaría algún día verla materializada, de un curriculum europeo, de estudios sociales, de Historia y de Geografía, cada vez lo veo más lejano. Ya te digo, Francia e Italia, bastante mal. A pesar de ello hay gente, en Francia se organiza cada año, ahora es bianual, unos congresos de profesores universitarios de Geografía e Historia, el próximo lo organizaremos aquí, asistimos mucho, nos comprometimos a

		que lo organizaríamos aquí, supongo que por estas fechas, en febrero de 2016...hay gente, hay mucha gente interesante, hay cosas muy interesantes, gente como por ejemplo...que están haciendo cositas, pero la situación de la didáctica es preocupante. En general es preocupante toda la situación institucional de la formación del profesorado, porque acaban de sacar ...y en Italia un poco igual, quizás en Italia más alarmante porque mientras que en Francia y Suiza he ido viendo un cierto cambio generacional, en Italia lo veo más difícil, porque yo no veo que una persona como, que es el referente, tenga discípulos jóvenes, algunos otros si los tienen, peroque ha sido un referente en Italia y en España, no ves que detrás suyo haya ...y la gente que hay detrás, son los que organizan cosas muy interesantes, pero que desde mi punto de vista...las fiestas de la historia, ahora van a hacer una en Sevilla, siguiendo el modelo Bolonia. Bueno, es una manera de dar ...a la Historia, pero yo no sé si es la manera de enseñar a los futuros docentes a enseñar Historia.
F	Nº5	Es que a nivel internacional la Didáctica no existe prácticamente. Entonces, es difícil. Hay que pensar, que el área de conocimiento en la que nos movemos nosotros aquí, creo que existe en España, en Portugal y en algún otro país, ¿no?, pero como tal, es algo desconocido fuera. Sólo basta ver las revistas de impacto internacionales, no hay ninguna que, todas españolas. Por lo tanto, no se trata...no vamos a encontrar escuelas serias fuera de estos ámbitos, en donde por criterios de política universitaria se ha creado esta área. No existe esto en Estados Unidos, ¿no?. Bueno, yo creo que una de las escuelas importantes es Americana, y obviamente se ha ido formando, pero es de Psicología, se ha formado en torno a Howard Gardner, ¿no?, pienso, que para citar a un personaje relevante en torno al cual se agrupa, o se inscribe dentro de un movimiento científico, un poco potente. Pero yo no creo que en nuestra área podamos, creo que todos podemos comer en la misma mesa, del mismo plato, y nos podemos tutear. No hay grandes eminencias, porque es una zona un poco...deprimida de la cultura, la Didáctica. Es decir, la zona que ha tenido, como mínimo en la Península Ibérica, ocurre lo mismo en Portugal, es ese tipo de disciplina que nacen de las antiguas escuelas de maestros, y esas escuelas de maestros fueron concebidas un poco como altavoces de los distintos ministerios, es decir, cada vez que el Ministerio de Instrucción Pública dictaba una norma, etc., etc., tenían, requería sus pequeños altavoces en cada pueblo y en cada ciudad, y estos eran los maestros, y estos se formaban con que supieran leer y escribir, y poco más.
F	Nº1	Por tanto, el currículum integrado es una particularidad que solamente hacemos en España, y que está muy bien, pero que no es el único.
F	Nº2	digamos que hay una cierta maduración, con muchos problemas, porque no hay referentes paralelos claros en Europa

En la tabla 17 se resumen las frecuencias de aparición de cada una de las categorías.

Tabla 17

Frecuencia de las categorías del análisis de entrevistas a informantes clave y expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales

<i>Categoría A. Génesis del área de Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	67
A1. Delimitación del área de Didáctica de las Ciencias Sociales	34
A2. Interdisciplinariedad	11
A3. Organización de las Ciencias	16
A4. Política Universitaria	6
<i>Categoría B. Situación actual del área de Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	70
B1. Conexión con la práctica	13
B2. Carencias del área de Didáctica de las Ciencias Sociales	12
B3. Política Educativa	11
B4. Etapas Educativas	3
B5. Evolución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales	17
B6. Sentido de la Didáctica de las Ciencias Sociales	9
B7. Financiación del área de Didáctica de las Ciencias Sociales	5
<i>Categoría C. Futuro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	9
C1. Aplicación de las TIC en Didáctica de las Ciencias Sociales	3
C2. Nueva organización del conocimiento	6
<i>Categoría D. Investigación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	58
D1. Objeto de estudio	10
D2. Epistemología	11
D3. Métodos y técnicas	7
D4. Tesis Doctorales	15

D5. Líneas de investigación

15

Categoría E. <i>Formación de docentes en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	13
Categoría F. <i>El área de Didáctica de las Ciencias Sociales fuera de España</i>	8

Como en el caso de los descriptores, se ha elaborado una nube de palabras que presenta de modo muy visual la frecuencia de aparición de las palabras empleadas en las entrevistas, en este caso tras el recuento realizado con el programa Atlas.ti. y usando la herramienta de www.wordclouds.com (Figura 66).

10. Citas obtenidas por las tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014

Si bien, como se comenta más ampliamente en el apartado 7 del Capítulo 4, Google Académico no es una herramienta perfecta, pero en el caso que nos atañe es especialmente relevante por ser la única que permite calcular el número de citas recibidas por todas las tesis doctorales recuperadas. De las 301 tesis recuperadas, solamente 129 cuentan con alguna cita, aglutinando un total de 499 citas, lo que supone un promedio de casi 4 citas, bastante alto teniendo en cuenta que se trata de tesis doctorales en un área como Didáctica de las Ciencias Sociales.

La distribución de las citas se ajusta a una función inversa, como observamos en la Figura 67.

Según los datos obtenidos (búsqueda realizada el 21 de octubre de 2016) hay un pequeño número de tesis que agrupan la mayoría de las citas, y un gran número de trabajos doctorales que reciben pocas citas. En concreto, 11 publicaciones acumulan 405 citas (o lo que es igual, un 8'52% de las tesis citadas reciben el 81'16% de las citas).

A continuación, se enumeran las 11 tesis doctorales que recibieron el mayor número de citas:

- La tesis con mayor citación, un total de 70 citas recibidas, es la tesis de D. Manel Fandos Garrido, titulada *Formación basada en las tecnologías de la información y comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*, defendida en 2003 en la universidad catalana Rovira i Virgili, bajo la dirección de D. Angel Pio González Soto.
- La segunda tesis con más numero de citas recibidas, 66, es la tesis de D. José María Cuenca López, *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la Enseñanza Obligatoria*, dirigida por D. Jesús Estepa Giménez y codirigida por Dña. Consuelo Domínguez Domínguez, defendida en 2002 en la Universidad de Huelva.
- En tercer lugar, encontramos la tesis *El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero: un estudio evolutivo en niños y adolescentes*, con 44 citas, que fue defendida en 1995 por Dña. Marianela Denegrí Coria, en la Universidad Autónoma de Madrid, siendo el director Juan del Val Merino.
- La cuarta tesis en número de citas recibidas fue realizada por Dña. Nieves Blanco García, defendida en 1992 en la Universidad de Málaga, bajo la dirección de D. Ángel Pérez Gómez, titulada *Las Rejas Invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de Caso*, que cuenta con 39 citas.

- En quinto lugar, con 37 citas, se halla la tesis de Dña. Rosa Guemes Artiles, *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Estudio de casos*, defendida en la Universidad de La Laguna en 1994, y dirigida por Manuel Area Moreira.
- El sexto lugar lo ocupa la tesis de D. Luis Alberto Gómez Segade, defendida en 1984 en la Universidad de Cantabria, bajo la dirección de Horacio Capel Saez, *La Geografía en el Bachillerato Español 1836-1970: Historia de una crisis*, con 31 citas.
- *La producción del conocimiento escolar en clase de Historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*, ocupa el séptimo lugar de las tesis más citadas con 30 citas. Fue defendida por D. Francisco Javier Merchan Iglesias en la Universidad de Sevilla en 2001, y dirigida por Francisco Florentino García Pérez.
- La octava tesis más citada, con 27 citas, es la defendida por Dña. Carmen Gumera Ravina en la Universidad de Barcelona en 1992, bajo la dirección de D. Mario Carretero, titulada *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia secundaria*.
- En noveno lugar, la tesis de Dña. Concepción Márquez Bargallo, defendida en la Universidad Autónoma de Barcelona en 2002, bajo la dirección de Dña. Mercè Izquierdo Aymerich y la codirección de Dña. Mariona Espinet Blanch, *La comunicación multimodal en l'ensenyament del cicle de l'aigua*, cuenta con 25 citas.
- La décima tesis con más citas recibidas, 19, es la defendida en 1999 en la Universidad de Sevilla, de D. Francisco Florentino García Pérez, *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus*

implicaciones curriculares, dirigida por D. Rafael Porlan Ariza y codirigida por D. Manuel Souto González.

- En undécimo lugar, con 17 citas recibidas, se encuentra la tesis de D. Ramón López Facal, *O concepto de nación no ensino da Historia*, defendida en 1999 en la Universidad de Santiago de Compostela, bajo la dirección de D. Justo González Beramendi.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

1. Conclusiones generales sobre el análisis de la producción

- Desde un punto de vista general, el crecimiento de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales comprendido entre 1976 y 2014 e indexado en la base de datos TESEO, es muy positivo; se ha pasado de una producción de ninguna o una tesis al año a 15 o 20 en los últimos años estudiados. En total se recuperaron 301 tesis doctorales que conformaron el censo de esta investigación.

- La línea de tendencia de la producción diacrónica de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014) que mejor se ajusta es la lineal, alcanzando un $R=0,97$ en la agrupación trianual; sin embargo, tal serie no se ajusta a la curva logística que propuso Price.

- Se observan fluctuaciones con altos y bajos quinquenales en la producción diacrónica de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2014).

- Se han hallado tres grandes etapas en el censo estudiado: una primera etapa que comprende desde el año 1976 al año 1989, una segunda etapa que abarca del año 1990 al 2000, y una tercera que incluye desde el año 2001 al año 2014.

- Las tres etapas se caracterizan por un crecimiento suave y continuo de la producción. La primera etapa (1976-1989) se caracteriza por un crecimiento continuo suavizado, el que la producción pasa de 0 tesis a 6. La segunda etapa (1990-2000) también tiene un crecimiento continuo, igualmente suave, donde la producción pasa de 6 a 13 tesis. En la tercera etapa, a partir del año 2000, prosigue ese crecimiento lineal.

- Si bien la producción no se ajusta al modelo de crecimiento logístico enunciado por Price (1973), si se observa cierto parecido. La producción comienza con una distribución de desarrollo lineal creciente con poca productividad, acelerándose entre los años 1988 y 1999, aunque sin llegar a producirse un desarrollo exponencial.

- Conjeturamos que es probable que tal serie no se ajuste al modelo de Price (1973) porque el censo de tesis recuperadas es menor a 500 tesis, y en general, este tipo de leyes se verifican para distribuciones amplias en base a la ley de grandes números.

- De modo exploratorio se calcularon los pronósticos empleando la metodología ARIMA. El modelo ARIMA (0,0,0) obtenido, es coincidente con el alisado de Holt, muestra que no hay un buen ajuste, con una significación de 0.547 ya que el ajuste de la serie de producción de tesis doctorales es lineal.

- El test de Ljung-Box arroja un valor de 16,6 (asimilable a una chi χ^2 cuadrado) con 16 grados de significación y un valor p asociado de 0,407. Esto nos indica que la serie es no estacionaria, sin auto-correlaciones, y los valores son independientes; en consecuencia, no procede utilizar modelos ARIMA y si el modelo determinista de Holt como a continuación se verifica. Además, este test detecta si existen valores atípicos en la serie, que en este caso no existe ninguno. El modelo lineal obtiene una R^2 cercana a 1 ($R= 0,8$), la serie no es estacionaria, demostrando el buen ajuste de la serie al modelo lineal.

- Los pronósticos obtenidos, calculando los valores predictos a seis años (2015-2020), exponen una tendencia creciente en el número de tesis previsible, continuando la misma tendencia lineal, y alcanzando una producción de 20 tesis en 2020. Este resultado alienta un futuro prometedor al área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España.

- Desglosada la producción por categorías temáticas, encontramos que la tendencia de crecimiento en la producción de tesis es también lineal, siendo el mejor ajuste ($R=0,77$) el de la producción diacrónica de Didáctica de la Historia.

- Las categorías temáticas de *Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Didáctica de la Historia* y *Didáctica de la Geografía* tienen una producción más constante y distribuida en los años estudiados; son subdisciplinas con una trayectoria más consolidada en la realización de investigaciones doctorales.

- Las categorías temáticas *Didáctica de la Historia del Arte*, *Didáctica del Patrimonio*, *Educación Ambiental*, *Educación Económica*, *Educación Matemática* y *Otras Didácticas*, comienzan su producción a partir de la mitad de la década de los años noventa.

- Las categorías *Educación Cívica*, *Didáctica de la Religión* y *Didáctica de la Filosofía*, tienen un patrón irregular y una producción bastante baja.

- Respecto a la productividad por directores, se recuperaron registros para 281 directores y directoras de las tesis. De estos directores y directoras, solamente 38 fueron directores en más de una ocasión (lo que supone el 13'5% del total de los directores). El director más productivo con 16 tesis dirigidas en el periodo estudiado (1976-2014) e indexadas en TESEO, es el Catedrático D. Joan Pagès i Blanch, del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. El segundo director más productivo del área, para el censo recuperado, con 10 tesis dirigidas, es el Catedrático D. Joaquín Prats Cuevas,

del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Estos dos directores se podrían calificar según las acepciones de Lotka (1926) como grandes directores/productores. En tercer lugar, con 8 tesis dirigidas, encontramos al profesor Titular de Universidad, D. Joan Santacana Mestre, del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. En cuarto lugar, con 7 tesis dirigidas, encontramos al Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, D. Isidoro González Gallego.

- Se ha verificado globalmente la ley de Lotka en base a las distribuciones de directores observados versus directores predictos, siendo la correlación entre ambas distribuciones estadísticamente significativa (ρ de Spearman = 0,963 con $p < 0,0001$ y τ_b de Kendall = 0,907 con $p < 0.01$).

- La mayor parte de las tesis han sido dirigidas por un solo director (59,78%), siendo el número de tesis dirigidas por una sola directora bastante menor (22,41%). Las tesis codirigidas por directores suponen el 7,82% de la producción, y las dirigidas por director y codirigidas por directora, el 4,27% del total. El patrón que menos se repite es el de directora y codirector (3,55%), y el de directora y codirectora (2,13%). Es evidente la masculinización en la dirección de las tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales.

- La mayor concentración en la producción de tesis doctorales se encuentra en Cataluña; entre la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Barcelona agrupan 99 tesis, lo que supone un total del 32,9%. Sumando la producción de todas las universidades con sede en Cataluña, se alcanzan 111 tesis para el periodo estudiado, un 36,9% del total, más de un tercio. Como hemos mencionado, esta supremacía podría ser explicada por la búsqueda de la identidad e idiosincrasia del pueblo catalán, que puede

haberles orientado especialmente hacia una mayor reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Se ha comprobado un ajuste bastante aproximado a la ley de dispersión de la producción científica de Bradford (1934), con un crecimiento cuadrático de base $n=2$; o sea, la concentración de la producción institucional de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales sigue la secuencia $2^0, 2^1, 2^2, 2^3, 2^4, \dots$ con un núcleo central formado por la Universidad de Barcelona.

- Del censo total de 301 tesis recuperadas para el estudio, solamente 212 tenían información relativa al departamento en el que se realizó la investigación doctoral. Ha sido difícil su clasificación debido a la falta de acuerdo y nomenclatura de los departamentos. De esas 212 tesis, 105 han sido elaboradas en departamentos considerados propios del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, 48 en departamentos relacionados con las Ciencias de la Educación, y 59 en departamentos no relacionados directamente con Ciencias de la Educación.

- Respecto al género de los autores, no hay diferencias significativas, encontrando 138 autoras y 163 autores.

- En cambio, respecto al género de los directores sí se aprecia un claro sesgo a favor de los hombres, con $\chi^2 = 52.85$ ($p < 0.001$).

-Se constata que no existen preferencias relativas al género entre directores y doctorandos en el sentido de preferencia o afinidad entre el mismo sexo o entre sexos contrarios, ya que $\chi^2 = 1,39$ ($p = 0,23$).

2. Conclusiones generales sobre el análisis de redes sociales de los tribunales de las tesis doctorales

- El análisis de redes sociales de los miembros de los tribunales de defensa de las tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, indexadas en TESEO, para el periodo 1976-2014, arroja un resultado de 52 componentes, de los cuales, solamente uno conforma la red principal conexa.

- Los agentes con mayor grado, es decir, los que están más unidos a otros actores de la red son D. Joaquim Prats Cuevas, D. Joan Pagès i Blanch y Dña. Pilar Benejam Arguimbau.

- Los actores que tienen una mayor centralidad, es decir, necesitan menos pasos en la red para relacionarse con otros actores, son D. Juan Manuel Álvarez Méndez, D. Fernando Arroyo Palacios, y D. Francisco Javier Perales Palacios.

- Los actores con mayor mediación, es decir, que actúan como actores focales en el paso de otros actores para comunicarse con el resto, son D. Joaquín Prats Cuevas, D. Joan Pagès i Blanch y D. Rafael Valls Montes.

3. Análisis de contenido de los descriptores dados

- Los cinco descriptores que aparecen con más frecuencia en las fichas recuperadas de la base de datos TESEO son: Pedagogía, Teoría y Métodos Educativos, Historia, Historias Especializadas, Métodos Pedagógicos y Planes de estudios. Es congruente dado que en los criterios de búsqueda se especifica la pertenencia al código UNESCO 580000 perteneciente a *Pedagogía*, y dada también la naturaleza del tópico que se investiga, la Didáctica de las Ciencias Sociales.

4. Conclusiones generales sobre el análisis de contenido de los descriptores inferidos mediante el uso de mapas autoorganizantes

- El uso de las redes neuronales del modo mapas autoorganizadas aplicadas a la visualización de la interacción entre categorías de análisis es una metodología muy novedosa en nuestra área, permitiendo una comprensión fácil y clara de los resultados.

- Dadas las numerosas posibilidades para entrenar y obtener resultados mediante el uso de los mapas autoorganizados, se decidió mostrar aquellos relacionados con la zona geográfica más productiva en lo relacionado con tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (Cataluña), y con la zona de realización de esta tesis doctoral (Andalucía).

- Para las tesis realizadas en Andalucía, las etapas educativas más estudiadas son Educación Primaria y Educación Secundaria. Para aquellas tesis realizadas en Cataluña, las etapas educativas más estudiadas son Educación Secundaria y Educación Superior. En ambos casos resalta la Educación Infantil como la menos estudiada.

- En lo relativo a las investigaciones por categorías temáticas, en Andalucía destacan las relacionadas con Didáctica de la Geografía, Educación Cívica, Educación Ambiental y Educación Matemática. En Cataluña, encontramos los temas de investigación muy equilibrados, destacando las categorías de Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia, Didáctica de la Historia del Arte, Didáctica de la Geografía, Didáctica del Patrimonio y Educación Cívica.

- Concluimos por tanto que tanto la producción general como las categorías más estudiadas coinciden en las investigaciones catalanas.

- Los quinquenios más productivos en Cataluña fueron el cuarto quinquenio (1991-1995), el quinto quinquenio (1996-2000), el sexto quinquenio (1996-2000), y el

séptimo quinquenio (2006-2010). Para Andalucía, la mayor productividad tuvo lugar en el tercer quinquenio (1986-1990) y en el sexto quinquenio (2001-2005).

5. Conclusiones generales de las entrevistas a informantes clave

- La realización de las entrevistas ayudó a definir el criterio de inclusión y búsqueda empleado en la investigación, así como la propia definición de Didáctica de las Ciencias Sociales en España.

- La categoría que más veces fue mencionada durante las entrevistas fue *Situación actual del área de Didáctica de las Ciencias Sociales*, y dentro de ella, la subcategoría *Evolución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales*.

- En general, los cinco expertos entrevistados destacan la labor llevada a cabo en los escasos años (aproximadamente 30) que la disciplina lleva conformada como tal.

- También destacan la necesidad de realización de investigaciones rigurosas y de calidad que ayuden a mejorar la práctica y la comprensión del día a día de la Didáctica de las Ciencias Sociales en las aulas.

- Se está produciendo un cambio en la generación de investigadores y docentes universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, siendo los más noveles actores formados ya bajo esa definición y clasificación de la disciplina en nuestro país.

5.1 Decálogo de consideraciones emergentes sobre el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España

Del análisis de las entrevistas realizadas a los expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales en España se extraen diez puntos fundamentales:

1. El antagonismo entre Didáctica General y Didáctica de las Ciencias Sociales: o sea Generalistas versus Especialistas.

2. El peso del pasado ha condicionado el presente y el devenir de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
3. La visión de un futuro complejo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
4. Necesidad de una profundización en la epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
5. Conveniencia de una mayor investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.
6. Hacia una mayor implicación de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la práctica docente.
7. La necesidad de una mayor integración y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Didáctica de las Ciencias Sociales.
8. La mejora de la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.
9. La importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el currículo.
10. Reciente incorporación de profesorado e investigadores formados bajo la concepción de la Didáctica de las Ciencias Sociales actual.

6. Conclusiones del análisis de citación de las tesis en Google Académico

La búsqueda en Google Académico de los títulos de las tesis consideradas nos indica que:

- El 42,8% de las tesis recuperadas obtuvieron al menos una cita.
- La gráfica con las citas encontradas para cada tesis tiene una tendencia propia de una función cuadrática inversa ($R= 0,98$).
- Hay un número menor de tesis con mayor citación, y un mayor número de tesis poco citadas. En concreto, solamente hay 9 tesis que tengan más de 20 citas.
- Destaca sobre todas la tesis de D. Manel Fandos Garrido, dirigida por D. Ángel Pio González de Soto, titulada *Formación basada en las tecnologías de la información y*

comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje, y defendida en 2003 en la Universidad Rovira i Virgili, con 70 citas. También la tesis de D. José María Cuenca López *El patrimonio en Didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la Enseñanza Obligatoria*, defendida en la Universidad de Huelva en 2002 y dirigida por D. Jesús Estepa Giménez y Dña. Consuelo Domínguez Domínguez.

7. Alcance de los objetivos

- Se ha alcanzado el objetivo general de realizar un análisis cuantitativo de la producción de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, indexadas en la base de datos TESEO y defendidas en el periodo comprendido entre 1976 y 2014, a la búsqueda de patrones generales propios de la cuantimetría.

- Así mismo, se han alcanzado los objetivos específicos formulados:

- Realizar un análisis diacrónico retrospectivo de la producción mencionada.
- Verificación del ajuste de la serie de tesis doctorales al modelo de crecimiento de la ciencia propuesto por Price.
- Analizar de modo prospectivo el cálculo de pronósticos mediante modelos determinísticos y ARIMA.
- Analizar las variables cuantimétricas propias de las tesis doctorales, tales como productividad por tema, directores, instituciones, departamentos y género.
- Contrastar las opiniones de los expertos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en torno a la problemática específica de esta área de conocimiento e inferir conclusiones al respecto.
- Aplicar metodologías cualitativas y cuantitativas para inferir patrones sobre indicadores cuantimétricos propios de las tesis doctorales en Ciencias Sociales.

- Realizar un análisis de los descriptores inferidos de los títulos/resúmenes de las tesis, mediante SOM (*Self Organizing Maps*).
- Realizar un análisis de redes sociales de los tribunales de evaluación de las tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales
- Analizar descriptores dados e inferidos en las tesis doctorales a partir de un análisis de contenido.
- Se ha incluido el análisis de citación de las tesis en Google Académico.

8. Verificación de las hipótesis

- Se ha verificado globalmente el contraste de las hipótesis de partida del estudio, que eran, que el patrón de crecimiento de la producción de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales, para el periodo estudiado, se ajusta a patrones cuantitativos tales como la Ley de Price (1963), la Ley de Lotka (1926) y la Ley de Bradford (1948).

Los hallazgos se muestran en la tabla 18.

Tabla 18

Hallazgos obtenidos tras la contrastación de las hipótesis de partida del estudio cuantitativo de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014.

Hipótesis	Grado de ajuste	Decisión
Ajuste a la ley de Price (1963)	Bajo	No se verifica
Ajuste a la ley de Lotka (1926)	Alto	Si se verifica
Ajuste a la ley de Bradford (1948)	Alto	Si se verifica

Los hallazgos son que, en consecuencia, se puede afirmar que la producción española de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales no se ajusta a la ley de Price y si a las leyes de Lotka y Bradford.

9. Coherencia de esta investigación con las manifestaciones por unas métricas responsables en Evaluación de la Investigación

Consideramos que a lo largo de este estudio y en cada una de sus etapas, se ha seguido una línea coherente respecto tanto a la mirada y sentido de la investigación evaluativa desarrollada, como en la aplicación y uso de métricas. En concreto, siguiendo los puntos del *Leiden Manifesto*:

- La evaluación cuantitativa desarrollada viene acompañada de una valoración cualitativa basada en las entrevistas a cinco de los mayores expertos del área en España.
- Se ha considerado permanentemente el objetivo con el que se realizan las investigaciones evaluadas, tesis doctorales.
- Apoya la idea de que la investigación local de relevancia y publicada en la lengua nacional o regional debe ser protegida, valorada y considerada como fuente de evaluaciones cienciométricas.
- El proceso de recopilación y análisis de datos se ha realizado de modo transparente y se ha explicado de modo detallado para su posible réplica, estando además en contacto con la comunidad evaluada, respondiendo a algunas consultas relativas al impacto de la publicación asociada a la tesis.
- Se ha huido de la aplicación innecesaria de técnicas que pudieran conducir a una concreción improcedente o una falsa precisión.

10. Cuestiones abiertas y recomendaciones

Como en toda tesis doctoral, quedan algunos campos de indagación abiertos. En el presente caso, esta investigación se continuará con más estudios cuantitativos relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales, a nivel nacional e internacional, así como más estudios cuantitativos que empleen la tesis doctoral como documento, de modo que se pueda seguir contribuyendo a la mejora de la aplicación de técnicas bibliométricas en la evaluación de la actividad investigadora en Ciencias Sociales, y más concretamente, en el campo de las Ciencias de la Educación. Así mismo, tanto los datos obtenidos durante la realización de esta tesis doctoral, como los futuros que se puedan recopilar, serán empleados en la búsqueda de nuevos métodos de análisis e investigación que ayuden a entender mejor el campo educativo, mediante el empleo de nuevas técnicas relacionadas con la inteligencia computacional y el manejo de grandes bases de datos empleando la minería de datos. También está prevista la realización de un análisis de redes sociales más completo y detallado mediante la inclusión de grafos direccionados.

Respecto a las recomendaciones, es fundamental resaltar la importancia de la normalización de los nombres de los autores, directores y departamentos, y de la indexación en TESEO, dado que es la base nacional, es obligatorio enviar las fichas de las tesis, y se emplea en numerosos estudios cuantitativos.

Tanto del análisis de las entrevistas a informantes clave, como del realizado a través de los Mapas autoorganizantes, se vislumbra la importancia de fomentar la investigación en la etapa de Educación Infantil. Es fundamental el fomento de la investigación básica en Didáctica de las Ciencias Sociales en España, abordando metodologías mixtas.

BIBLIOGRAFÍA

Agudelo, D., Bretón-López, J., Ortiz-Recio, G., Poveda-Vera, J., Valor-Segura, I. y Vico, C. (2003). Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales. *Psicothema*, 15(4), 595-609.

Ahn, Y. J. (2004). Approximation of circular arcs and offset curves by Bézier curves of high degree. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 167(2), 405–416.

Altamira, R. (1895). *La enseñanza de la historia*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez. Recuperado de <https://archive.org/details/laenseanzadelah00altagoog> (Consultado el 7/12/2016).

Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. Edición de Rafael Asín Vergara. Madrid: Ediciones Akal.

American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones*, tercera edición. Cuauhtémoc: Manual Moderno.

Andersen, J. P., y Hammarfelt, B. (2011). Price revisited: on the growth of dissertations in eight research fields. *Scientometrics*, 88(2), 71-383. doi: 10.1007/s11192-011-0408-8

Arencibia Jorge, R. y de Moya Anegón, F. (2008). La evaluación de la investigación científica: una aproximación teórica desde la cuantimetría. *ACIMED*, 17(4). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v17n4/aci04408.pdf> (consultado 10 de agosto de 2016).

Aróstegui Sánchez, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.

Atlas.ti (2016). *Atlas.ti* (versión 1.29, software para ordenador). Berlín: Atlas.ti GmbH.

Bellavista, J., Guardiola, E., Méndez, A. y Bordons, M. (1997). *Evaluación de la investigación*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Cuadernos Metodológicos.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC

- Blasco Corella, F. (1853). *Ojeada filosófica sobre la historia de la medicina: su utilidad e importancia de su estudio*. Discurso leído en la Universidad Central en el solemne acto de recibir la investidura de Doctor en Medicina y Cirugía. Madrid: Imprenta de José M. Ducazcal.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. y Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for social network analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Borrego, A., Barrios, M., Villarroya, A. y Olle, C. (2010). Scientific output and impact of postdoctoral scientists: a gender perspective. *Scientometrics*, 83(1), 93-101.
- Bradford, S. C. (1934). Sources of information on specific subjects. *Engineering: An Illustrated Weekly Journal*, 137, 85-86.
- Bradford, S. C. (1948). *Documentation*. Londres: Crosby Lockwood. Reimpresión en (1950), Washigton, D. C. : Public Affair Press.
- Bradford, S.C. (1948). *Documentation*. Londres: Crosby Lockwood.
- Buendía, L. (1998). La investigación por encuesta. En L. Buendía, M. Colás y F. Hernández (Eds.). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. (pp.120-154). Madrid: McGraw Hill
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández Pina, F. (2010). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill
- Bueno Sánchez, A. (2002). *Evaluación de revistas científicas españolas del campo de la educación. El caso de la Revista de Investigación Educativa "RIE" (1983-2000)*. (Tesis Doctoral) Universidad de Granada. Granada.
- Calero-Medina, C. (2012). *Links in science: Linking network and bibliometric analyses in the study of research performance* (Tesis Doctoral). Universidad de Leiden, Leiden.
- Callon, M., Courtial, J. P. y Penan, H. (1995). *Cienciometría. El estudio cualitativo de la actividad científica: de la Bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Ediciones Trea.

- Callon, M., Courtial, J. P., y Penan, H. (1995). *Cienciometría: la medición de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Trea: Gijón.
- Casillas, J. (2016). *Ciencia de Datos, Analítica avanzada y big data* (Material docente), Departamento de Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial, Universidad de Granada, Granada.
- Cavanilles Federici, A. (1857). *Necesidad de los estudios históricos para la perfecta inteligencia de las leyes*. Madrid: Imprenta de J. Martín Alegría.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
- Costas-Comesaña, R. (2008). *Análisis bibliométrico de la actividad científica de los investigadores del CSIC en tres áreas, Biología y Biomedicina, Ciencia de los Materiales y Recursos Naturales: una aproximación metodológica a nivel micro (Web of Science, 1994-2004)* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III, Madrid.
- Curiel-Marín, E. (2013). *Análisis cuenciométrico de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales (1976-2014)*. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Granada. http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/33202/1/CurielMarin_TFM.pdf.
- Curiel-Marín, E. y Fernández-Cano, A. (2015). Análisis cuenciométrico de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Española de Documentación Científica*, 38(4), e110. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2015.4.1282>
- Chen Y.C., Yeh H.Y., Wu J.C., Haschler, I, Chen T.J. y Wetter, T. (2011). Taiwan's National Health Insurance Research Database: administrative health care database as study object in bibliometrics. *Scientometrics*, 86(2), 365-380.
- De la Peña, M. (1851). *Discurso sobre la necesidad del estudio profundo y filosófico de la historia del derecho en España*. Madrid: Imprenta de la Viuda de Burgos.

- Delgado López-Cózar, E., Torres-Salinas, D., Jiménez-Contreras, E. y Ruiz-Pérez, R. (2006). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976-2002): temas, escuelas científicas y redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(4), 493-524.
- Delgado López-Cózar, E., Robinson-García, N. y Torres-Salinas, D. (2013). The Google Scholar experiment: How to index false papers and manipulate bibliometric indicators. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 65(3), 446-454. DOI: 10.1002/asi.23056
- Delgado-López-Cózar, E., Orduña-Malea, E., Jiménez-Contreras, E. y Ruiz-Pérez, R. (2014). H Index Scholar: el índice h de los profesores de las universidades públicas españolas en humanidades y ciencias sociales. *El Profesional de la Información*, 23(1), 87-94. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.ene.11>
- DIALNET: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Dissertations and Theses* de ProQuest: <http://www.proquest.com/products-services/dissertations/>
- Domínguez Garrido, M. C. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Educación.
- Elkana, Y., Lederberg, J., Merton, R. K., Thackray, A. y Zuckerman, H. (1978). *Toward a metric of science: The advent of science indicators*. New York, NY: Wiley
- Elkana, Y., Lederberg, J., Merton, R. K., Thackray, A., y Zuckerman, H. (1978). *Toward a metric of science: The advent of science indicators*. New York: Wiley.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación.

Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 9(1), 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf (Consultado el 30 de noviembre de 2016).

Excel –Microsoft Corporation (2016). *Excel (Software para ordenador)*. Redmond; WA; Microsoft Coop.

Expósito López, J. (2003). *Análisis cuantitativo, conceptual y metodológico de la investigación española sobre evaluación de programas educativos (1975-2000)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.

Fernández Cano, A.; Torralbo, M. y Vallejo, M. (2012). Time series of scientific growth in Spanish doctoral theses (1848–2009). *Scientometrics*, 91(1), 15-36. DOI: 10.1007/s11192-011-0572-x.

Fernández-Bautista, A. (2012). *Análisis diacrónico de las tesis doctorales españolas en educación (1840-1976)* (Trabajo fin de máster). Universidad de Granada.

Fernández-Cano, A; Torralbo Rodríguez, M. y Vallejo Ruiz, M. (2008). Revisión y prospectiva de la producción española en tesis doctorales de Pedagogía (1979-2006). *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 191-207.

Fernández-Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.

Fernández-Cano, A. y Bueno, A. (1999). Synthesizing scientometric patterns in Spanish educational research. *Scientometrics*, 46(2), 349-367. doi: 10.1007/BF02464783

Fernández-Cano, A., Torralbo, M., Rico, L., Gutiérrez, P. y Maz, A. (2003). Análisis cuantitativo de las tesis doctorales españolas en educación matemática (1976-1998). *Revista Española de Documentación Científica*, 26 (2), 162-176.

Fernández-Cano, A.; Torralbo Rodríguez, M. y Vallejo Ruiz, M. (2004). Reconsidering Price's model of scientific growth: An overview. *Scientometrics*, 61(3), 301-321. doi: 10.1023/B:SCIE.0000045112.11562.11

- Fuentes Pujol, E. y Arguimbau Vivó, Ll. (2010). Las tesis doctorales en España (1997-2008): Análisis, estadísticas y repositorios cooperativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 33(1), 63-89. doi: 10.3989/redc.2010.1.711
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2006). *Los Principios Científicos-Didácticos (PCD): Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2007). *La implementación de los Principios Científico Didácticos (PCD) en el Aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Garfield, E. (1979). *Citation indexing. Its theory and application in science, technology, and humanities*. Nueva York: Wiley.
- Garfield, E. (2009). From the science of science to Scientometrics visualizing the history of science with HistCite software. *Journal of Informetrics*, 3(3), 173-179. DOI: 10.1016/j.joi.2009.03.009
- Gephi (2016). *Gephi Consortium* (Software para ordenador). Recuperado de <http://gephi.org>
- Glänzel, W. (2014). *Bibliometrics as a research field. A course on theory and application of bibliometric methods*. Special edition for the European Summer School for Scientometrics 2016, Granada.
- Gobierno de España (1857). *Ley de Instrucción Pública*, de 9 de septiembre.
- Gobierno de España (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 209, de 1 de septiembre de 1983, 24034-24042.
- Gobierno de España (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 209, de 1 de septiembre de 1983, 24034-24042.
- Gobierno de España (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2011, 49400-46425.

Gobierno de España (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, 16241-16260.

Gobierno de España (2012). Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 96, de 21 de abril de 2012, 30977-30984.

Gómez y Súnico, R. A. (1854). *Importancia y necesidad del estudio de la historia de la medicina*. Madrid: Imprenta del Semanario Pintoresco y de la Ilustración.

Gutiérrez, C., Martín, A., Salmerón, H. Casasempere, A. y Fernández-Cano, A. (2017). Análisis temático de la investigación educativa soportada por grounded theory. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 83-102.

Hernández-Pina, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández-Pina (Eds). *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp.2-60). Madrid: Mc Graw Hill.

Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S. y Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520, 429-31. doi:10.1038/520429

Histodidáctica: <http://www.ub.edu/histodidactica/>

Iriarte, T. (1794). *Lecciones instructivas sobre la historia y la geografía dirigida a la enseñanza de los niños*. Madrid: Imprenta Real. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/lecciones-instructivas-sobre-la-historia-y-la-geografia-tomo-primero--0/> (Consultado el 7/12/2016).

Jiménez-Contreras, E., Ruiz Pérez, R. y Delgado López-Cózar, E. (2014). El análisis de las tesis doctorales como indicador evaluativo: reflexiones y propuestas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 295-308. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.197401>

Jiménez, J.A., Ayuso, M. D., Murillo, R. y Guillén, J.F. (2007). Evolución de las publicaciones periódicas españolas de enfermería. Análisis cuantitativo. *Index de Enfermería (Edición Digital)*, 56. Recuperado

- de <http://www.index-f.com/index-enfermeria/56/6401.php>, Consultado el 19 de diciembre de 2016.
- Kochen, M. (1985). Toward a paradigm for Information Science: The influence of Derek de Solla Price. *Revista Española de Documentación Científica*, 8(1), 81. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1307069147?accountid=14542>
- Kohonen, T. (1990). The Self Organizing Map. *IEEE Proceedings*, 78(9), 1464-1480.
- Kohonen, T. (1993). Physiological interpretation of the self-organizing map algorithm. *IEEE Transactions on Neural Networks*, 6, 895-905.
- Lariviere, V., Kiermer, V., MacCallum, C. J., McNutt, M., Patterson, M., Pulverer, B., et al. (2016). A simple proposal for the publication of journal citation distributions. *Biorxiv*. doi:10.1101/062109. Recuperado de <http://biorxiv.org/content/early/2016/07/05/062109> (Consultado el 8/11/2016).
- Lariviere, V., Zuccala, A. y Archambault, E. (2008). The declining scientific impact of theses: Implications for electronic thesis and dissertation repositories and graduate studies. *Scientometrics*, 74(1), 109-121.
- Leydesdorff, L., Wouters, P. y Bornmann, L. (2016). Professional and citizen bibliometrics: Complementarities and ambivalences in the development and use of indicators-a-state-of-the-art report. *Scientometrics*, 109(3), 2129-2150. doi:10.1007/s11192-016-2150-8
- Liang, L.M., Liu, J.W. y Rousseau R. (2004). Name order patterns of graduate candidates and supervisors in Chinese publications: A case study of three major Chinese universities. *Scientometrics*, 61(1), 3-18.
- 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). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART4.pdf> (Consultado el 12/12/2016).
- Lotka, A. J. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of Washington Academy of Sciences*, 16(12), 317-323.

- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers, Revista de Sociología*, 48, 103-126. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v48n0.1814>
- Macías Picavea, R. (1897). *Geografía elemental: Compendio didáctico y razonado*. Valladolid: Establecimiento tipográfico de H. de J. Pastor.
- Mathworks (2013). *MATLAB* (Software para ordenador). Mathworks Inc.: Natick, MA.
- Mendióroz Lacamba, A. M. (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación del área e integración del conocimiento*. Pamplona: Sección de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.
- Meschino, G.J, Comas, D.S., Ballarin, V.L, Scandurra, A.G. y Passoni, L.I. (2015). Automatic design of interpretable fuzzy predicate systems for clustering using self-organizing Maps. *Neurocomputing*, 147, 47-59.
- Miguel Alonso, A. (2000). Aportaciones al estudio de la literatura gris universitaria. La evolución de la tesis doctoral en España. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 10, 645-651.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1984). Real Decreto 1930/1984, de 10 de octubre, por el que se desarrolla el artículo 45, 1, de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 265, de 5 de noviembre de 1984, pp. 1-3.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). Real Decreto 185/1985 de 23 de enero por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención del título de doctor y otros estudios postgraduados. *Boletín Oficial del Estado*, 41, de 16 de febrero de 1985, 3947-3953.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1998). Real Decreto 778/1998 de 30 de abril por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de doctor y otros estudios de postgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 104, de 1 de mayo de 1998, 14688-14696.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2846-2851.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias

- oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, 44037-44048.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2011). Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, 35, de 10 de febrero de 2011, 13909-13926.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2013). Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, 167, de 13 de julio de 2013, 52159-52161.
- Ministerio de la Gobernación de España (1845). *Real Decreto aprobando el Plan General de Estudios (Plan Pidal)*, de 17 de septiembre.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 49-174.
- Nalimov, V. V. y Mul'chenko, Z. M. (1969). *Naukometriya. Izuchenie Nauki kak Informatsionnogo Protsessa* [Cenciometría. Estudios de la ciencia como proceso de información]. Moscú: Nauka.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 5(13), 38-51.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículum y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Passoni, L.I. (2003). Las redes neuronales artificiales como elementos del sistema de soporte a las decisiones en la administración universitaria. *FACES*, 9(17), 73-87.
- Passoni, L.I. (2005a). Gestión del conocimiento: una aplicación en departamentos académicos. *Gestión y Política Pública*, XIV(1), 57-74.

Passoni, L.I. (2005b). *Modelos en Bioingeniería: Caracterización de imágenes estáticas y dinámicas* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar de Plata.

Passoni, L.I., Meschino, G.J., Comas, D.S., Ballarin, V.L. y Scandurra, A.G. (2013). Using SOM as a tool for automated design of clustering systems based on fuzzy predicates. En P. A. Estévez, J. C. Príncipe y P. Zegers (Eds.), *Advances in Self-Organizing Maps*, (85-94). doi: 10.1007/978-3-642-35230-0_9

Prats, J. (1997). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.

Prats, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación-MEC*, 328, 81-96.

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Apuntes y tendencias. *Història & Ensino, Revista do Laboratorio de Ensino de História/ UEL*, 9. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf

Price, D. J. (1965). Networks of scientific papers. *Science*, 149(3683), 510-515.

Price, D. J. (1967). *Little science, big science*. Columbia University Press.

Price, D. J. (1973). *Hacia una ciencia de la ciencia*. Ariel: Barcelona.

Price, D. J. (1986). *Little science, big science ... and beyond*. Nueva York: Columbia University Press.

Price, D.J. (1961). *Science since Babylon*. New Haven: Yale University Press.

Prins, A. A., Costas, R., van Leeuwen, T. N. y Wouters, P. F. (2016). Using Google Scholar in research evaluation of humanities and social science programs: A comparison with Web of Science data. *Research Evaluation*, 25(3), 264-270. doi: 10.1093/reseval/rvv049

Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 24, 348-349.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua* (23ª Edición). Madrid: Espasa. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/21863/1/2AN%C3%81LISIS%20DIACR%C3%93NICO%20DE%20LAS%20TESIS%20DOCTORALES%20ESPA__OLAS%20EN%20EDUCACI%C3%93N.pdf (Consultado el 30 de noviembre de 2016)
- Rivera Camino, J. (2014). *Como escribir y publicar una tesis doctoral*. ESIC Editorial: Madrid.
- Rodríguez Fernández, S., Gallardo Vigil, M. A., Olmos Gómez, M. C. y Ruiz Garzón, F. (2005). *Investigación Educativa: Metodología de Encuesta*. Melilla: Grupo editorial universitario.
- Rodríguez Morilla, C. (2000). *Análisis de series temporales*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez Pérez, R. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? Entrevista a Joaquim Prats. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209-219. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.15>
- Rushforth, A. y de Rijcke, S. (2015). Accounting for impact? The journal impact factor and the making of biomedical research in the Netherlands. *Minerva*, 53(2), 117–139. doi:10.1007/s11024-015-9274-5.
- Salmerón Pérez, H. (1997). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo editorial universitario.
- San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA). www.ascb.org/dora/
- Sanz Menéndez, L. (2003). *Evaluación de la investigación y sistema de ciencia*. (Documento de trabajo). Madrid: Unidad de Políticas Comparadas, CSIC.
- Sanz Menéndez, L. (2004). *Evaluación de la investigación y sistema de ciencia*. Documento de trabajo 04-07. Centro Superior de Investigaciones Científicas: Madrid. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1605/1/dt-0407.pdf> (Consultado el 30 de noviembre de 2016).

- Schmoch, U., Schubert, T., Cansen, D., Heidler, R. y Von Gortz, R. (2010). How to use indicators to measure scientific performance: a balanced approach. *Research Evaluation*, 19(1), 2-18.
- Serrano Blanco, L. (1999). *El pensamiento social de Ricardo Macías Picavea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Serrano Blanco, L. (1999). El reformismo social republicano en el pensamiento de Ricardo Macías Picavea. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 19, 179-196.
- SPSS-IBM Corporation (2012). *Statistical Package for Social Sciences for Mac*. Armonk, NY: IBM Corp.
- TESEO: www.educacion.gob.es/teseo/
- Tesis Doctorales en Red: <http://www.tesisenred.net/>
- Tijssen, R.J.W. y van Leeuwen, T.N. (2003). *Bibliometric Analyses of World Science. Extended technical annex to chapter 5 of Third European Report on S&T Indicators*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- Torralbo, M, Fernández-Cano, A., Rico, L., Maz, A y Gutiérrez, P. (2003). Tesis doctorales españolas en Educación Matemática. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 295-305.
- Torralbo, M. (2002). *Análisis cuantitativo, conceptual y metodológico de las tesis doctorales españolas en Educación Matemática (1976-1998)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Torres-Salinas, D. y Jiménez Contreras, E. (2012). Hacia las unidades de Bibliometría en las universidades: modelo y funciones. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(3), 469-480. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2012.3.959>
- Torres-Salinas, D., Ruiz-Pérez, R. y Delgado-López-Cózar, E. (2009). Google Scholar como herramienta para la evaluación científica. *El Profesional de la Información*, 18(5), 501-510.

- Tudela Sancho, A. y Cambil Hernández, M.E. (2016). Epistemología de las Ciencias Sociales. Características, concepto y ámbitos de conocimiento social. En A. Liceras y G. Romero Sánchez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 23-45). Madrid: Pirámide.
- UCINET (2016). *Ucinet for Windows: Software for social network analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Universidad de Granada (2012). Normas reguladoras de las enseñanzas oficiales de Doctorado y del título de Doctor por la Universidad de Granada. *BOUGR* ,61. Recuperadas de <http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/ugr/textorefundidonormasdoctoradoytitulodoctor/%21>
- Urbano, C. (2000). *El análisis de citas en publicaciones de usuarios de bibliotecas universitarias: estudio de tesis doctorales en informática de la Universidad Politécnica de Cataluña, 1996-1998* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2891/urbano-tesis1.PDF?sequence=1>. Consultado el 19 de diciembre de 2016.
- Urbizagástegui Alvarado, R. (2016). El crecimiento de la literatura sobre la ley de Bradford. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 68, 51-72.
- Vallejo, M. (2005). *Estudio longitudinal de la producción de tesis doctorales en Educación Matemática (1975-2002)* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Vallejo, M., Torralbo, M. y Fernández-Cano, A. (2005). Análisis diacrónico de la producción española de tesis doctorales en Educación Matemática mediante la metodología ARIMA en datos de diseños longitudinales. En A. Maz, B. Gómez y M. Torralbo (Eds.), *Actas del Noveno Simposio de la Sociedad Española de Educación Matemática SEIEM* (pp. 163-174). Córdoba: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática – SEIEM.

- van Eck, N. J. y Waltman. L. (2016). VOSviewer (software). CWTS-Universidad de Leiden: Leiden. Recuperado de <http://www.vosviewer.com/> (Consultado 10/5(2016))
- van Leeuwen, T. (2013). Bibliometric research evaluations, Web of Science and the Social Sciences and Humanities: A problematic relationship? *Bibliometrie - Praxis und Forschung*, 2, 1-18.
- van Raan, A. (2004). Measuring Science. En H. F. Moed, W. Glänzel y U. Schmoch (Eds.), *Handbook of Quantitative Science and Technology Research* (pp. 19-50). Dordrecht: Springer.
- Zeller, R. A. (1997). Validity. En J. P. Keeves, J. P. (Ed.), *Educational research methodology, and measurement: An international handbook* (2.ªed.) (pp. 822-829) Tarrytown, NY: Pergamon Elsevier Science.
- Zygomatic (2016). Wordcluds. www.zygomatic.nl

APÉNDICE 1
RELACIÓN DE TESIS DOCTORALES
RECUPERADAS

1. Abus Santabarbara, A.L. (2000). *La enseñanza de la Historia en Primaria (1938-1970)*. Universidad de Alcalá.
2. Aceituno Silva, D. (2012). *La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de Historia de 2º Medio*. Universidad de Valladolid.
3. Acosta Barros, L.M. (2014). *El desarrollo de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital desde una didáctica de la historia en Bachillerato promotora del aprendizaje colaborativo*. Universidad Rovira I Virgili.
4. Alba Fernández, N. *La desigualdad social como contenido escolar. Un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la Educación Secundaria*. Universidad de Sevilla.
5. Almazán Fernández, I. (2009). *Didáctica del Patrimonio. Campos de batalla en la Tercera Guerra Carlista*. Universidad de Barcelona.
6. Alonso Gutiérrez, A. M. (1995). *La iniciación a la Historia del Arte en la Enseñanza Obligatoria. Didáctica tradicional y su revisión crítica*. Universidad de Oviedo.
7. Álvarez Acero, M. T. (2009). *Inserción del patrimonio cultural de Asturias en el currículum escolar: La pedagogía etnomusical como innovación*. Universidad de Oviedo.
8. Álvarez de Prada, G. (2004). *Didáctica del discurso icónico-verbal: Las artes plásticas como pretexto publicitario*. Universidad de Córdoba.
9. Álvarez Gallego, A. (2008). *Las Ciencias Sociales en el currículum escolar, Colombia, 1930-1960*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

10. Anduaga Egaña, A. M. (2001). *La institucionalización y la enseñanza de la meteorología y la Geofísica en España (1800-1950)*. Universidad del País Vasco.
11. Anguera Cerarols, C. (2012). *El concepto de futur en l'ensenyament de las ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària*. Universidad Autónoma de Barcelona.
12. Aparicio Gervas, J.M. (1996). *Los currícula de Historia y Ciencias Sociales en los centros privados de Enseñanza Secundaria en el estado de Massachusetts*. Universidad de Valladolid.
13. Arancibia Herrera, M. (2012). *Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia y su relación con tipos de usos educativos de las TIC*. Universidad Oberta de Cataluña.
14. Arenas Martija, A. P. (2010). *Las estrategias, actividades y tareas de enseñanza en el aprendizaje comprensivo de la historia y las ciencias sociales escolares, casos chilenos*. Universidad de Alcalá.
15. Arízaga de Andrés, S. M. (2002). *La enseñanza del pensamiento crítico y la autonomía cognitiva-valorativa desde las Ciencias Sociales en la Secundaria Obligatoria*. Universidad de Barcelona.
16. Arnan Lombarte, F. (1990). *Cien años de evolución didáctica de una editorial: Los libros de Historia de España de H.S.R.* Universidad de Barcelona.
17. Arqué Bertran, M. T. (2004). *La imatge visual en la Didàctica de les Ciències Socials. Tractament didàctic de la imatge als cicles mitjà i superior de l'Educació Primària*. Universidad de Barcelona.
18. Arregui Prada, R. (2006). *La enseñanza del arte contemporáneo a través de dibujo en Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Sevilla.

19. Ascón Borrás, R. (1990). *La introduccio dels conceptes de la Geografia Crítica contemporania a l'Ensenyament Secundari*. Universidad Autónoma de Barcelona.
20. Ballester Vallori, A. (1998). *La didáctica de la Geografía de les Illes Balears: Aprenentetge significatu i recursos didactics*. Universidad de Islas Baleares.
21. Bardavid Novi, A. (1999). *L'arqueologia prehistoria a l'ensenyament obligatori de l'estat espanyol: Historia i perspectives*. Universidad Autónoma de Barcelona.
22. Basilio Joao, B. (2003). A existencia de currículos explícitos e ocultos na transmissao de conhecimentos que os portugueses e espanhois evidenciam uns sobre os outros. Universidad de Valladolid.
23. Bastida Navarro, A. M. (1992). *Historia de la guerra: del pensamiento estratégico. El punto de vista didáctico*. Universidad de Barcelona.
24. Batllori Obiols, R. (1998). *La teoria crítica aplicada a la Geografía. L'ús de l'argumentacio per a la construccio conjunta del concepte conflicte a dues aules de Secundaria*. Universidad de Girona.
25. Bello de Arellano, M.E. (2000). *Educación y globalización: Un estudio de los discursos de la organización de estados iberoamericanos (1989-98) y del Ministerio de Educación de Venezuela (1998)*. Universidad Autónoma de Barcelona.
26. Bernaola Hostiguela, J. (1987). *La enseñanza religiosa escolar en España. Desarrollo normativo del acuerdo docente*. Universidad de Navarra.
27. Besoli Martín, A. (2008). *Estrategies i recursos de comunicacio audiovisuales en museografía: Estat de la qüestio i estudi de cas del museud'Historia de Catalunya*. Universidad de Barcelona.

28. Bessa Freire, J. R. (2014). *Texto e contexto no ensino da historia. Um estudo sobre a abolição da escravatura no Brasil*. Universidad de Santiago de Compostela.
29. Bestar González, M. C. (2003). *Formación del profesorado y la enseñanza de la Historia a través del patrimonio cultural local: Cienfuegos 1993-2003*. Universidad de Oviedo.
30. Biosca Frontera, E. (2010). *La utilització de la realitat virtual a l'aula per comprendre l'arquitectura*. Universidad de Barcelona.
31. Blanco García, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia. Estudio de un caso*. Universidad de Málaga.
32. Blanco Nieto, G. (1997). *El pensamiento del profesorado de Historia de secundaria. Aportaciones para una reconceptualización de los planes de formación*. Universidad de Extremadura.
33. Blanco Rebollo, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Universidad de Barcelona.
34. Blazquez Martín, S. (2000). *Noción de límite en matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales*. Universidad de Valladolid.
35. Boixader Corominas, A. (2004). *Innovació en el currículum de ciències socials i formació del professorat. una recerca –acció*. Universidad Autónoma de Barcelona.
36. Boj Tovar, C. (2004). *Transversalia.net. Proyecto de un entorno virtual de aprendizaje para la educación en valores a través del arte contemporáneo. Una experiencia interactiva y didáctica para la educación secundaria obligatoria*. Universidad Politécnica de Valencia.

37. Bonilla Martos, A.L. (2013). *Estudio y protección de los restos arqueológicos de la sierra sur de Jaén y su uso como recurso didáctico*. Universidad de Granada.
38. Cabaleiro Manzanedo, J. (1999). *Didáctica de la Historia de Les Dones*. Universidad de Barcelona.
39. Caballero Carrillo, M.R. (1998). *La educación estética y la Historia del Arte en la Institución Libre de Enseñanza*. Universidad de Murcia.
40. Calderón López, J.H. (2008). *Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales de Secundaria en Colombia: Análisis de casos*. Universidad de Sevilla.
41. Calderón Méndez, D. (2011). *Cómo diseñan y desarrollan la materia de Historia los profesores de la región de Murcia*. Universidad de Murcia.
42. Calle Carracedo, M. (2000). *La aplicación de una metodología lúdica para la enseñanza-aprendizaje. Una aproximación inicial a través de las Ciencias Sociales*. Universidad de Valladolid.
43. Calzada Olivella, M. (2008). *Les fonts primaries a l'ensenyament. Les relacions entre el món escolar i l'arxiu. Visió general de Catalunya. El cas de Sant Feliu de Guixols*. Universidad de Barcelona.
44. Campàs Montañer, J. (2005). *El papel de internet en la cultura emergente del mundo actual 1945-2003. Instalaciones interactivas, net.art e hipertextos en línea como estudios de caso*. Universidad de Barcelona.
45. Canals Cabau, R. (2006). *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*. Universidad Autónoma de Barcelona.
46. Cárdenas Olivares, M.I. (1986). *La formación de maestros en España. la normal de Murcia y la docencia de la Geografía (1914-1976)*. Universidad de Murcia.

47. Cartaña Pinen, J. (2002). *La enseñanza de la agricultura en la España del ochocientos: El proceso de institucionalización y al análisis de los contenidos científicos y técnicos*. Universidad de Barcelona.
48. Cartaxo, C.J. (2012). *Investigación basada en las artes y posibilidades narrativas en la enseñanza del arte*. Universidad de Barcelona.
49. Carvajal Valcárcel, M.R. (2012). *Generar estructuras cognitivas a través de la enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Universidad de Valencia.
50. Casas Vilalta, M. (1998). *La diferenciación: concepto clave en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
51. Castañeda Meneses, M.C.L. (2013). *Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de educación básica de la Universidad de Playa Ancha. Estudio de casos*. Universidad Autónoma de Barcelona.
52. Castellanos Pineda, N.P. (2007). *Los museos de ciencias como medios de comunicación. Aproximación al consumo cultural de los visitantes de tres exposiciones de ciencias de Barcelona*. Universidad Autónoma de Barcelona.
53. Castillejo Cambra, E. (2005). *Mito y ciencia en la enseñanza de la Historia durante el Franquismo (1936-1978)*. Universidad Pública de Navarra.
54. Castro García, R. (1994). *Estrategias de metacomprender en alumnos de segundo y tercero de EGB y su influencia en el rendimiento en Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
55. Ceñal Campa, L. (2009). *Patrimonio musical en la Educación Secundaria Obligatoria. estudio de caso*. Universidad de Oviedo.

56. Cerda Manuel, R. (2000). *Del coneixement històric a la memòria: Una desconstrucció didàctica*. Universidad de Valencia.
57. Cerviño Vázquez, C. (1993). *Estructuración cognitiva de la situación educativa del área de ciencias sociales en E.G.B.* Universidad de Valencia.
58. Colomer Costal, A. (2013). *Un estudio sobre la visibilidad y la participación activa de las personas mayores en las exposiciones temporales: vínculos entre memoria, narrativas personales y objetos museísticos*. Universidad de Girona.
59. Coma Quintana, L. (2011). *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*. Universidad de Barcelona.
60. Comas Vila, D. (1995). *Urbamedia, un sistema d'informació geogràfica per analitzar la ciutat de Girona en conceptes clau. experimentació a les ccss de l'ESO*. Universidad Autónoma de Barcelona.
61. Comes Solé, P. (1993). *La representación gráfica del espacio y la enseñanza de la Geografía: Una propuesta de selección y secuenciación de las habilidades cartográficas para la Enseñanza Obligatoria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
62. Contreras Guzman, C.D. (2010). *Alfabetización digital y formación de competencias ciudadanas*. Universidad de Barcelona.
63. Corvea Porras, J.L. (2001). *Utilización didáctica de la cartografía temática ambiental de un sector del norte de la Comunidad de Madrid*. Universidad de Alcalá.
64. Coudannes Aguirre, M.A. (). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Litoral. un estudio de caso*. Universidad Autónoma de Barcelona.

65. Cuenca López, J.M. (2002). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la Enseñanza Obligatoria*. Universidad de Huelva.
66. Cuesta Fernández, R. (1997). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y practicas sociales de la educación histórica en España (siglos xviii-xx)*. Universidad de Salamanca.
67. De Miguel González, R. (2014). *La innovación didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria*. Universidad de Valladolid.
68. Del Espino Díaz, L. (2014). *La enseñanza de la religión y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logreo: modelo predictivo y diseño pedagógico*. Universidad de Córdoba.
69. Delgado Cortada, C. (2000). *Historia que instruye o Historia que adoctrina. la formación histórica de los maestros en la España del siglo XX*. Universidad de Murcia.
70. Denegri Coria, M. (1995). *El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero: un estudio evolutivo en niños y adolescentes*. Universidad Autónoma de Madrid.
71. Díaz de Greñu Domingo, S. (2010). *Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia*. Universidad de Valladolid.
72. Díaz Marcilla, F.J. (2013). *Hacia un nuevo modelo de interpretación histórica: las aportaciones de las Ciencias Sociales al estudio y comprensión de la Historia*. Universidad de Sevilla.

73. Díaz Zamudio, M. (1981). *Consecuencias didácticas del concepto de Geografía*. Universidad de Navarra.
74. Dodd, D. (2010). *City led international cultural cooperation: Applying a service-learning model for the training of cultural administrators and cultural operators*. Universidad de Girona.
75. Domínguez Castillo, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la Historia*. Universidad Autónoma de Barcelona.
76. Duch Mas, J. (2004). *La arqueología en la didáctica del entorno histórico-artístico y ecológico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
77. Echeita Sarrionavoia, G. (1986). *El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio y el efecto de la interacción social sobre su desarrollo*. Universidad Complutense de Madrid.
78. Espinosa Sarmiento, J.M. (1996). *La enseñanza religiosa escolar en España (1957-1969). Planes de estudio*. Universidad de Navarra.
79. Fandos Garrido, M. (2003). *Formación basada en las tecnologías de la información y comunicación: análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Universidad Rovira I Virgili.
80. Feliu Torruella, M. (2010). *Metodologies d'ensenyament i aprenentatge i factors de percepció de l'art en l'educació primària*. Universidad de Barcelona.
81. Fernández Antón, M. (2012). *Enfoques teóricos y medición empírica de valores culturales: una aproximación en niños y jóvenes*. Universidad de A Coruña.
82. Fernández Arroyo, J. (2012). *La construcción del conocimiento sobre la gestión y la contaminación del agua. Concepciones del alumnado de primero de Bachillerato*. Universidad de Sevilla.

83. Fernández Betancort, H. (2000). *El efecto de la instrucción en contextos de aprendizaje formal e informal. El proceso de cambio conceptual en contenidos de Historia local*. Universidad Autónoma de Madrid.
84. Fernández Caso, M.V. (2007). *La condiciones del cambio en la enseñanza de la Geografía. Análisis de las innovaciones operadas en el temario de la Geografía Escolar por un grupo de docentes que participaron de la capacitación en la ciudad de Buenos Aires durante 2002-2004*. Universidad Autónoma de Barcelona.
85. Fernández Fernández, I. (1993). *Ikastolen mogimenduaren Historia (1960-1975)*. Universidad del País Vasco.
86. Fernández Rubio, C. (1996). *La escuela normal masculina de Oviedo y su incidencia en la formación de maestros (1900-1940)*. Universidad de Oviedo.
87. Flores Hole, H. (2014). *La investigación cooperativa como modelo de selección de recursos constructivo tic para la enseñanza del concepto tiempo en Historia*. Universidad de Zaragoza.
88. Folhento da Silva, G. I. M. (1996). *La producción, selección y mensaje en los manuales escolares: Un ejemplo con los manuales de Historia y Geografía de Portugal (Segundo Ciclo de Enseñanza Básica)*. Universidad de Salamanca.
89. Fonseca Machado, A.M. (2001). *Enseñar y aprender filosofía en la enseñanza media: un análisis de la práctica pedagógica de los profesores de Filosofía*. Universidad de Santiago de Compostela.
90. Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. Universidad de Oviedo.

91. Francisco Amat, A. (2008). *Educación para la participación: desarrollo de un curriculum alternativo en la eso sobre ciudadanía y medios de comunicación*. Universidad Autónoma de Barcelona.
92. Fuentes Abeledo, E. (1996). *Pensamiento y acción de futuros profesores de Ciencias Sociales: Un estudio de caso*. Universidad de Santiago de Compostela.
93. Fuentes Moreno, C. (2003). *Concepción de la Historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de E.S.O.* Universidad de Barcelona.
94. Galindo Morales, R. (1996). *El conocimiento del profesorado de Secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. Universidad de Granada.
95. Gálvez Caravaca, M. (2000). *El museo como escenario educativo en la España contemporánea. 1875-1975*. Universidad de Murcia.
96. García Andrés, J. (2005). *Mecanismos motivadores en la enseñanza de la Historia. Un modelo de aplicación con alumnos de E.S.O.* Universidad de Valladolid.
97. García Díez, M.M (1998). *La enseñanza de la economía: Una aplicación de las funciones de producción educativas*. Universidad de Oviedo.
98. García Eguren, M. (2010). *Relación museo-territorio e implementación didáctica: Museo de la escuela rural de Asturias*. Universidad de Oviedo.
99. García Elskamp, R. (1992). *La teoría de la acción como fundamentación de las ciencias humanas y sociales en la escuela finlandesa de Filosofía de la Ciencia*. Universidad de Murcia.
100. García García, M.C. (1991). *El papel de la Historia en el Sistema Educativo español durante el S. XIX*. Universidad de Oviedo.
101. García Pascual, E. (1996). *Libros de texto y reforma educativa. Un análisis de los textos de Educación Primaria*. Universidad de Zaragoza

102. García Pérez, F.F. (1999). *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Universidad de Sevilla.
103. García Pernía, M.R. (2012). *Medios de comunicación como contextos educativos: jugar, pensar y publicar*. Universidad de Alcalá de Henares.
104. García Puchol, J. (1991). *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900)*. Universidad de Barcelona.
105. Gazmuri Stein, R.J.J. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
106. Gil Carnicero, P. (1983). *Génesis de la noción de espacio en el niño: un estudio sobre la formación de conceptos geográficos*. Universidad Complutense de Madrid.
107. Gil Durán, N. (2013). *Triple aproximació a les biennals d'art contemporani de les comarques de Tarragona: artística, sociològica i didàctica*. Universidad Rovira I Virgili.
108. Gil Saura, E. (1993). *Las concepciones de los alumnos sobre el tercer mundo al acabar la escolaridad obligatoria*. Universidad de Valencia.
109. Gómez Rodríguez, A.E. (1996). *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de caso*. Universidad de Málaga.
110. Gómez Ruíz, M.L. (2010). *El tratamiento de los procedimientos en la Geografía del Bachillerato. Nuevas propuestas de metodología activa a partir de la investigación empírica*. Universidad Complutense de Madrid.

111. González Amorena, M. P. (2008). *Los profesores y la Historia argentina reciente. saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. Universidad Autónoma de Barcelona.
112. González González, M. (1996). *El desarrollo de actitudes en el área de Ciencias Sociales: Una propuesta de formación de profesores*. Universidad de Extremadura.
113. González Hernández, A. (1978). *Fundamentos de un currículum de Ciencias Sociales*. Universidad de Valencia.
114. González Monfort, M. N. (2006). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona.
115. González Morales, M.H. (2006). *Papel de los museos de Ciencias en el tratamiento de los problemas del mundo*. Universidad de Valencia.
116. González Puentes, J.F. (2011). *El medio urbano como ámbito de conocimiento escolar. Análisis y propuestas a partir de un estudio de concepciones de alumnado de Bogotá*. Universidad de Sevilla.
117. González Valencia, G. A. (2012). *La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en Colombia: Representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. Universidad Autónoma de Barcelona.
118. González Sanjuan, J. (1988). *Un modelo de intervención orientadora y su incidencia en lengua y Ciencias Sociales al finalizar la E.G.B.* Universidad de Murcia.
119. Granados Sánchez, J. (2010). *L'educació per la sostenibilitat a l'ensenyament de la Geografia. un estudi de cas*. Universidad Autónoma de Barcelona.

120. Grau Verge, J.F. (2014). *Els relats històrics a les aules de secundària. un cas d'investigació-acció*. Universidad Autónoma de Barcelona.
121. Guemes Artiles, R.M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Universidad de La Laguna.
122. Guijarro Fernández, A. (1997). *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales*. Universidad de Oviedo.
123. Guijosa Guzmán, A. (2012). *El uso de información web en el desarrollo de procesos de aprendizaje de conocimientos de Ciencias Sociales e Historia: Un estudio empírico en la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Lleida.
124. Gumera Ravina, M. C. (1992). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia secundaria*. Universidad de Barcelona.
125. Gutiérrez González, J. M. (1996). *La formación inicial de los profesores de Filosofía de Educación Secundaria de Cataluña*. Universidad de Barcelona.
126. Gutiérrez Matesanz, A. (1996). *Introducciones, suscitadores iniciales y organizadores previos en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria y Obligatoria*. Universidad Complutense de Madrid.
127. Hernández Cardona, F.X. (1994). *La Historia contemporánea de Catalunya en l'ensenyament primari i secundari, 1970-1990*. Universidad de Barcelona.
128. Hernández Cervantes, L. (2013). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Formación Profesional de las estudiantes de maestra de Educación Infantil*. Universidad Autónoma de Barcelona.
129. Hernández Díaz, A. (1997). *Del pensamiento historiográfico a la enseñanza de la Historia*. Universidad de La Laguna.

130. Hernández López, J.M (2006). *Comercio justo y consumo responsable: Análisis de una experiencia didáctica en el segundo ciclo de la E.S.O.* Universidad de Barcelona.
131. Hernando Rica, A. (1980). *Métodos visuales e imágenes en la enseñanza de la Geografía.* Universidad de Barcelona.
132. Ibáñez Echeverría, A. (2006). *Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco.* Universidad del País Vasco.
133. Insa Sauras, Y. (2009). *La evaluación de corrección objetiva como instrumento didáctico para la eficiencia del aprendizaje de la Historia.* Universidad de Barcelona.
134. Íñiguez Gracia, D. (2010). *Guerra aérea a Catalunya (1936-1939). Historia, didáctica y museografía.* Universidad de Barcelona.
135. Iraola Mendizábal, I. (2007). *Didáctica de la Geografía humanística: explorar el concepto de lugar en la ciudad postindustrial. Mostrar la acción educativa desde la narración del profesor.* Universidad del País Vasco.
136. Jara, M.A. (2010). *Representaciones y enseñanza de la Historia Reciente- Presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia.* Universidad Autónoma de Barcelona.
137. Jaramillo Sevilla, J.C. (2001). *La “Historia de límites” y el aprendizaje del belicismo en los estudiantes de Bachillerato en Ecuador.* Universidad de Santiago de Compostela.
138. Lara Villanueva, R. S. (2001). *El aprendizaje cooperativo en Historia: diseño de actividades y efectos cognitivos y sociales.* Universidad de Murcia.

139. Larriba Naranjo, L.F. (2000). *Modelos y estrategias de enseñanza en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad Nacional de Educación a distancia.
140. Lasterra Marco, J.D. (2004). *El proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de la Filosofía en Bachillerato. Una investigación desde la acción*. Universidad de Barcelona.
141. León Bonillo, M. J. (2012). *Influencia de las NN.TT. en el docente universitario de Topografía: Estudio de casos*. Universidad de Huelva.
142. Lima Ferreira, C.A. (2004). *La enseñanza de la Historia en las escuelas públicas y privadas del estado de Bahia, Brasil*. Universidad Autónoma de Barcelona.
143. Lima, A. (2013). *Perspectiva pedagógico-didáctica da História - o caso dos cursos de educação de adultos, nível secundário*. Universidad de Santiago de Compostela.
144. Llanos Viña, A. (1996). PRESENTACION DE LOS FENOMENOS GEOGRAFICOS EN ENTORNOS MULTIMEDIA: ELEMENTOS DEL DISEÑO CARTOGRAFICO. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
145. Lleida Alberch, M.M. (2008). *El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. El pensamiento y la práctica docente de los profesores*. Universidad de Barcelona.
146. Llobet Roig, C. (2005). *La formación inicial de los maestros de Educación Primaria de la UAB en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona.

147. Llonch Molina, N. (2010). *Espacios de presentación de la indumentaria como recurso didáctico: problemática y estado de la cuestión*. Universidad de Barcelona.
148. López Benito, M. V. (2014). *Estudio exploratorio sobre la interpretación didáctica del Arte en el museo a través de tecnologías móviles*. Universidad de Barcelona.
149. López del Amo, M. I. (1994). *L'ús i el tractament didactic de les fonts historiques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Historia*. Universidad de Barcelona.
150. López Facal, R.V. (1999). *O concepto de nación no ensino da Historia*. Universidad de Santiago de Compostela.
151. López Juan, A. E. (2004). *Estudio de las fuentes cinematográficas para la investigación y docencia de los procesos urbanos: Los barrios marginales de las ciudades españolas*. Universidad de Alicante.
152. López Martínez, C. (2007). *La enseñanza-aprendizaje del agua en el contexto de un desarrollo sostenible. Su aplicación en la Enseñanza Secundaria*. Universidad de Valencia.
153. López Torres, M.E. (2006). *Europa en la ESO: Concepto, sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros vallisoletanos*. Universidad de Valladolid.
154. Luís Gómez, A. (1984). *La Geografía en el bachillerato español 1836-1970: Historia de una crisis*. Universidad de Cantabria.
155. Luna Rodrigo, G. (2014). *La educación para la ciudadanía democrática y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción*

- en la formación inicial de maestros de educación primaria.* Universidad Autónoma de Madrid.
156. Maestro González, P. (1997). *Historiografía y enseñanza de la Historia.* Universidad de Alicante.
157. Mainer Baqué, J. (2007). *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970).* Universidad de Zaragoza.
158. Mallart Navarra, J. (1986). *Revisión didáctica contemporánea de las Ciencias Sociales.* Universidad de Barcelona.
159. Mañero García, F. (1997). *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: Los problemas como fundamento de una propuesta para la faceta ocio.* Universidad de Oviedo.
160. Marcén Albero, C. (2010). *El agua: Argumento educativo en la Educación Obligatoria y en el entramado social.* Universidad de Zaragoza.
161. Marquez Bargallo, C. (2002). *La comunicació multimodal en l'ensenyament del cicle de l'aigua.* Universidad Autónoma de Barcelona.
162. Martí Teixé, G. (2003). *Universidad y cultura. El concepto de cultura en las titulaciones de maestro especialista de la universidad de La Laguna. Apuntes para una propuesta didáctica.* Universidad de La Laguna.
163. Martín Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el museo de Huelva.* Universidad de Huelva.
164. Martín Hernández, U. (1999). *Diseño de materiales curriculares para la enseñanza del patrimonio histórico.* Universidad de La Laguna.

165. Martín Martín, P. (2003). *Estudio textual contrastivo (español-ingles) de los resúmenes de los artículos de investigación en las Ciencias Sociales experimentales*. Universidad de La Laguna.
166. Martín Núñez, M.C. (1994). *Incidencia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales: Un estudio con alumnos de cuarto y quinto de EGB*. Universidad Nacional de educación a distancia.
167. Martín Piñol, C. (2011). *Estudio analítico descriptivo de los centros de interpretación patrimoniales en España*. Universidad de Barcelona.
168. Martín Rodríguez, R. (2010). *Lengua e Historia: La enseñanza de la Historia contemporánea española en las clases de español como lengua extranjera*. Universidad de Alcalá.
169. Martín Ruano, S. (2000). *El estudio del medio ambiente en la Institución Libre de Enseñanza: Un antecedente de educación ambiental en España*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
170. Martínez Gil, T. (2014). *El patrimoni religiós medieval. Anàlisi, problemàtica i disseny d'estratègies didàctiques als immobles de les diòcesis catalanes*. Universidad de Barcelona.
171. Martínez Malagón, A. (2002). *Actitudes de los adolescentes ante el fenómeno religioso. Incidencia en la enseñanza religiosa escolar: Concepto, disposición e influencia en el segundo ciclo de la ESO en Asturias*. Universidad de Oviedo.
172. Martínez Molina, M. E. (2008). *La evaluación de Historia de e) España en C.O.U. y bachillerato en la comunidad autónoma de la región de Murcia (1993-2004)*. Universidad de Murcia.

173. Martínez Rodríguez, R. (2013). *Profesores entre la Historia y la memoria. un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Universidad de Valladolid.
174. Martínez Romera, D.D. (2006). *El valor formativo de la Geografía desde las perspectivas histórica, epistemológica y curricular*. Universidad de Granada.
175. Martínez Tórtola, E. (1989). *La enseñanza de la Historia en el franquismo (1938-1953)*. Universidad de Valencia.
176. Martínez-Vilanova Martínez, R. (2011). *El marketing en los museos españoles*. Universidad de Valencia.
177. Martinho Cordeiro Queijo, A. (2012). *La violencia escolar en el distrito de Bragança profesores y alumnos y manuales escolares de Historia: III de enseñanza básica y educación secundaria*. Universidad de Valladolid.
178. Masrera I Esquerra, C. (2007). *Análisis dels espais de presentació arqueològics de l'edat dels metalls*. Universidad de Barcelona.
179. Mateos Montero, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Universidad de Salamanca.
180. Medina Cambrón, A. (2002). *Bases teóricas y metodológicas del paradigma comunicativo para la investigación en Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona.
181. Medir Huerta, R.M. (2007). *Formació d'educadors en ciutats històriques en el marc de l'educació per a la sostenibilitat. Estudi de cas del programa d'educació ambiental i coneixement de la ciutat de Girona*. Universidad de Girona.

182. Melcon Beltran, J. (1988). *La enseñanza elemental y la formación del profesorado en los orígenes de la España contemporánea: Renovación Pedagógica y enseñanza de la Geografía*. Universidad de Barcelona.
183. Melón Arias, M.C.R. (1997). *Métodos de enseñanza de la Geografía*. Universidad de León.
184. Merchán Iglesias, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Universidad de Sevilla.
185. Merino Sáez, F.J. (1991). *Percepción del espacio, memoria visual y cartografía en la enseñanza de la Geografía: La cartografía como instrumento didáctico en la enseñanza de la Geografía en la E.G.B. y en la Educación Secundaria*. Universidad de Zaragoza.
186. Meza Ramírez, J. E. (2012). *Competencias docentes y ejercicio de la ciudadanía plena*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
187. Miguel García, I. (2006). *Propuesta para una enseñanza activa de la Geografía Rural en el Bachillerato*. Universidad de Alcalá.
188. Millán Lugo, A. Y. (2008). *La Historia que se aprende en la Escuela Básica Venezolana. Percepción y conocimientos del alumnado*. Universidad de Barcelona.
189. Ministrat Masgrau, M. (2000). *Geografia i polítiques de formació en turisme: L'aportació de la Geografia als plans d'estudi superiors en turisme a Espanya*. Universidad Autónoma de Barcelona.
190. Monteagudo Fernández, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4º de ESO en la comunidad autónoma de la región de Murcia*. Universidad de Murcia.

191. Montoya Sáenz, J. M. (1987). *Los escolares españoles y su visión socio-política*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
192. Morcillo Puga, J. D. (1991). *Análisis de categorías geográficas en E.G.B. y en las escuelas de magisterio*. Universidad de Granada.
193. Moreno Latorre, E. (2005). *Estudio de la formación inicial en educación ambiental de profesores de secundaria en período formativo*. Universidad de Valencia.
194. Moreno Martín, M.C. (1993). *Implicaciones de las Ciencias Sociales en el currículum del profesor de escuelas infantiles: Estudio cuantitativo*. Universidad de Málaga.
195. Moreno Vera, J.R. (2011). *El retrato en el fondo de arte de la región de Murcia: tipologías y enseñanza*. Universidad de Alicante.
196. Morentin Pascual, M. (2010). *Los museos interactivos de ciencias como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado de educación primaria*. Universidad del País Vasco.
197. Moril Valle, M. R. (2008). *La gestión del patrimonio artístico de la iglesia. Los museos y colecciones museográficas de la diócesis de Valencia*. Universidad de Valencia.
198. Morillo Cabello, M. (2013). *La protección del consumidor europeo en el ámbito de los alimentos funcionales*. Universidad de Valladolid.
199. Muñoz Sanroque, I. (2002). *Actitudes hacia la estadística y su relación con otras variables en alumnos universitarios del área de las Ciencias Sociales*. Universidad Pontificia Comillas.
200. Mur Sangrá, L. (2013). *Análisis de técnicas de aprendizaje colaborativo on-line (tac) para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Zaragoza.

201. Murillo Sosa, L.Y. (2011). *Didáctica de la Geografía y las nuevas tecnologías*. Universidad Rovira i Virgili.
202. Navarrete Martínez, E. (1999). *La enseñanza de la pintura y los pintores en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid en la primera mitad del siglo XIX*. Universidad Nacional de Educación a distancia.
203. Navarro Sada, A. (1995). *Desarrollo de las ideas infantiles sobre la movilidad y la estratificación socioeconómica: Comparación entre sujetos mexicanos y españoles*. Universidad Autónoma de Madrid.
204. Núñez Ladeveze, L. (1977). *Situación del derecho en la clasificación de las Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
205. Oliva Ureta, M. A. (2012). *El tiempo un modo de orden. Una paradoja en la Historia como disciplina escolar*. Universidad de Valencia.
206. Olive Vallés, M.D. (1996). *Problemes actuals de la didáctica de les Ciències Socials a les escoles de Mestres de Catalunya, davant la reforma educativa*. Universidad de Barcelona.
207. Oller Freixa, M. (1999). *Transversalidad y disciplinariedad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: La enseñanza de la Educación Vial*. Universidad Autónoma de Barcelona.
208. Ortega Ruiz, R. (1988). *Juego y conocimientos sociales. Un estudio sobre las preferencias lúdicas infantiles y el contenido de los juegos socio dramáticos*. Universidad de Sevilla.
209. Otón Catalán, J. (2006). *Totalitarisme, arrelament i educació en l'obra de Simone Weil. Vers una fonamentació teòrica de la didáctica de les Ciències Socials i del patrimoni*. Universidad de Barcelona.

210. Oyarzabal Zubeldia, J.R. (1995). *Perspectivas curriculares de tres profesores de Ciencias Sociales del País Vasco: Un estudio etnográfico*. Universidad del País Vasco.
211. Pablos Ramírez, J.C. (1994). *El papel del profesor en una sociedad en cambio: La Historia en la Enseñanza Secundaria*. Universidad de Granada.
212. Padro Puig, M. C. (2000). *La función educativa de los museos: Un estudio sobre las culturas museísticas*. Universidad de Barcelona.
213. Pagalday Muñoz, A. (2013). *La aplicación de la teoría de los Principios Científico-Didácticos a la enseñanza de la Geografía y de la Historia en 3º y 4º de E.S.O.* Universidad de Granada.
214. Pagès I Blanch, J. (1993). *El diseño, el desenvolvament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del Cicle Superior d'E.G.B a Catalunya*. Universidad Autónoma de Barcelona.
215. Palacios Albadea, M.C. (2005). *La didáctica en la Historia del Arte. Museos y educación*. Universidad de Valencia.
216. Palacios Estremera, D. (1990). *Propuesta de un método para la didáctica de la Geografía Física a través del trabajo de campo: La indagación*. Universidad de La Laguna.
217. Palacios Lis, I. (1983). *El regeneracionismo educativo en Rafael Altamira. Estudio aproximativo*. Universidad de Valencia.
218. Panizo Santos, J. I. (1999). *Educación y patrimonio bibliográfico navarro en la coyuntura política del siglo XIX y primer tercio del XX. La biblioteca del instituto de enseñanza media de Pamplona*. Universidad Pública de Navarra.

219. Parra Ortiz, J.M. (1998). *Bases para una teoría de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica*. Universidad Complutense de Madrid.
220. Pascual Segarra, M. (2010). *La organización de los contenidos de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria, según el modelo teórico de Principios Científico-Didácticos*. Universidad de Granada.
221. Pena Castro, M. C. (2012). *Estudio sobre el turismo rural sostenible y su aplicación docente*. Universidad de Almería.
222. Pena Vila, R. (1996). *La Geografía y la Educación Ambiental. El estudio del paisaje en el marco de la Enseñanza Obligatoria*. Universidad de Barcelona.
223. Pereira Liberato, J. A. (2012). *A cidadania europeia nos estudantes Comenius. Um estudo comparado sobre as suas perceções, atitudes e expectativas*. Universidad de Valladolid.
224. Pérez García, A. (2008). *La Historia de España en el Bachillerato. Los referentes del currículo en el desarrollo de la asignatura*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
225. Pibernat Riera, LL. G. (1990). *De la didáctica de la Filosofía*. Universidad Autónoma de Barcelona.
226. Pineda Alfonso, J. A. (2013). *“El conflicto y la convivencia”. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. Universidad de Sevilla.
227. Pinelo Tiza, A.A. (2010). *El conocimiento mutuo de las tradiciones etnográficas en la educación española y portuguesa. Mascaradas y paloteos en tierras de Zamora y Bragança*. Universidad de Valladolid.
228. Plata Suárez, J. (1991). *Estado actual de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la EGB de Canarias*. Universidad de La Laguna.

229. Poblet Romeu, M.J. (2003). *Projecte d'intervenció didáctica sobre conjunts històrico-monumentals: Creació d'una iconografia comprensiva. Exemplificació del Castell Templar i Hospitaler*. Universidad de Barcelona.
230. Pons Granja, J. (1987). *Perfil del profesor de Geografía dels instituts de batxillerat de Catalunya*. Universidad de Barcelona.
231. Pons Mir, M. (2007). *Canvi i Continuitat: Conceptes clau en l'ensenyament de les ciències socials en l'educació secundària obligatòria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
232. Portal Martínez, E. (2014). *Las concepciones de aprendizaje de los alumnos de educación social de la facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina de la universidad de Castilla-La Mancha*. Universidad de Castilla La Mancha.
233. Postigo Angon, Y. (1999). *El aprendizaje de la información gráfica: Mapas geográficos y gráficas*. Universidad Autónoma de Madrid.
234. Pou Satorre, C. (2010). *Investigación etnográfica en el museo como herramienta para favorecer la comprensión de la cultura visual*. Universidad de Barcelona.
235. Pousa Castelo, M. (2012). *O ensino-aprendizaxe do imperialismo*. Universidad de Santiago de Compostela.
236. Pujol Tost, Laia. (2006). *Arqueología, museos y ordenadores. Aproximación semiótica al uso de la realidad virtual para la difusión de la arqueología en los museos*. Universidad Autónoma de Barcelona.
237. Quintero Rodríguez, S. (1997). *La educación para la convivencia en el marco de la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de La Laguna.

238. Rabella Vives, J. M. (1988). *Teoria i practica dels atlas escolars (Teoría y practica de los atlas escolares)*. Universidad de Barcelona.
239. Ramiro Roca, E. P. (1998). *La institucionalitzacio i difusio de la Geografia Escolar: La percepcio del professorat de la comarca de la Ribera*. Universidad de Valencia.
240. Ramos de Pacía, A.B. (2006). *Objetos personales, matemáticos y didácticos, del profesorado y cambios institucionales. El caso de la contextualización de las funciones en una facultad de Ciencias Económicas y Sociales*. Universidad de Barcelona.
241. Ramos González, M. F. (2001). *La enseñanza de la religión en la escuela durante el periodo 1936-1958 ¿Cómo concibe la iglesia española esta misión?*. Universidad Pontificia Comillas.
242. Revilla Carrasco, A. (2013). *Propuesta de una didáctica diferencial en la plástica negroafricana marco de comprensión sobre la didáctica del objeto tradicional negroafricano a partir del estudio del contexto y posición del mismo*. Universidad de Zaragoza.
243. Rico Cano, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los gabinetes pedagógicos de bellas artes*. Universidad de Málaga.
244. Ricondo Torre, J. A. (2004). *La educación en la obra del Dr. D. Enrique Diego-Madrado y Azcona*. Universidad de Oviedo.
245. Riera I Piferrer, F. (2004). *Qué saben y qué han aprendido las estudiantes de maestra de primaria para enseñar Ciencias Sociales: un estudio de caso sobre la formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales en Blanquerna- universidad Ramon Llull*. Universidad Autónoma de Barcelona.

246. Rivera Otelo, A. (1994). *La solución de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
247. Rivero Gracia, M.P. (2009). *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la Historia en 1º de ESO mediante Nuevas Tecnologías Básicas*. Universidad de Barcelona.
248. Rodríguez Moreno, F. J. (2011). *Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica para trabajar la temática de la energía en educación primaria*. Universidad de Murcia.
249. Rodríguez Sanmartín, A. (1988). *La presencia de la iglesia católica en el sistema educativo español, según las bases legales (1953-1980)*. Universidad Complutense de Madrid.
250. Romero Gómez, J. F. (2004). *La comunicación del arte contemporáneo: una experiencia didáctica en el instituto valenciano de arte moderno (IVAM). Un análisis de la estrategia y de la metodología usadas en las conferencias dinámicas 2000-2003*. Universidad Politécnica de Valencia.
251. Romero González, E. (2003). *Evaluación de un programa para enseñar y aprender cultura clásica mediante estrategias de simulación*. Universidad Autónoma de Barcelona.
252. Romero Morante, J. (1998). *Recursos informáticos al servicio de una socialización crítica. Una propuesta de utilización en la enseñanza-aprendizaje de la Historia para la Educación Secundaria*. Universidad de Oviedo.
253. Rovira Bach, M. (2011). *Les proves de correcció objectiva i l'aprenentatge de la Història de l'Art al Batxillerat*. Universidad de Barcelona.

254. Rubio Campillo, X. (2009). *Modelització i simulació aplicades a la recerca interpretació de camps de batalla*. Universidad de Barcelona.
255. Ruíz Varela, J. M. (2013). *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza secundaria*. Universidad de Valladolid.
256. Ruíz Varona, J. M. (1997). *Teoría crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales: El subdesarrollo como problema social y contenido educativo*. Universidad Nacional de Educación a distancia.
257. Sallés Tenas, N. (2010). *L'aprenentatge de la Història a través del mètode per descobriment i el seu impacte en l'Ensenyament Secundari*. Universidad de Barcelona.
258. Sánchez Agustí, M. (2000). *Innovación educativa y criterios didácticos en el regeneracionismo pedagógico-social de Ricardo Macías Picavea. Lla educación en la restauración del siglo xix a través de "la libertad"*. Universidad de Valladolid.
259. Sánchez Castillo, S. (2008). *Desarrollo de contenidos digitales en la difusión audiovisual del patrimonio histórico-artístico valenciano*. Universidad de Valencia.
260. Sánchez Delgado, P. (1993). *Repercusiones de la escuela de "Annales" en la enseñanza de la Historia en España*. Universidad Complutense de Madrid.
261. Sánchez López, L. (1999). *Los cambios de paisaje en Tomelloso: Estudio de la Geografía Histórica de un territorio como estrategia didáctica*. Universidad de Castilla-La Mancha.

262. Sandoya Hernández, M.A. (2008). *Un enfoque activo para el tratamiento de la información cartográfica en el 2º ciclo de la E.S.O.* Universidad Complutense de Madrid.
263. Santacana Mestre, J. (1995). *Didáctica del patrimonio arqueológico: el proyecto del poblado ibérico de Alorda Park o Les Toixoneres de Calafell.* Universidad de Valladolid.
264. Santaella López, J. (2002). *El estudio de las humanidades en las enseñanzas medias, en la actualidad.* Universidad de Granada.
265. Santamaría Antonio, J. (1998). *Pensamiento y práctica del profesor de Historia del Arte en la Educación Secundaria.* Universidad del País Vasco.
266. Santervas Moya, J. R. (2007). *Una propuesta didáctica de investigación: La Historia del Arte y la educación plástica de tercer ciclo de primaria.* Universidad Complutense de Madrid.
267. Santisteban Fernández, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en la formació inicial de Mestres de Primària en Didàctica de les Ciències Socials.* Universidad Autónoma de Barcelona.
268. Santos Revilla, P. (1995). *Televisión pública 93/94 y Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria: Análisis crítico y propuesta pedagógica para al nuevo enfoque educativo.* Universidad Nacional de Educación a distancia.
269. Sanz Díaz, C.M. (2005). *Didáctica de los Museos de Asturias, situación actual y de futuro.* Universidad de Oviedo.
270. Segarra Castelló, A. (2013). *Museos de ciencia como herramienta para la alfabetización científica. Contribución a la comprensión de la naturaleza de la ciencia y la tecnología.* Universidad de Valencia.

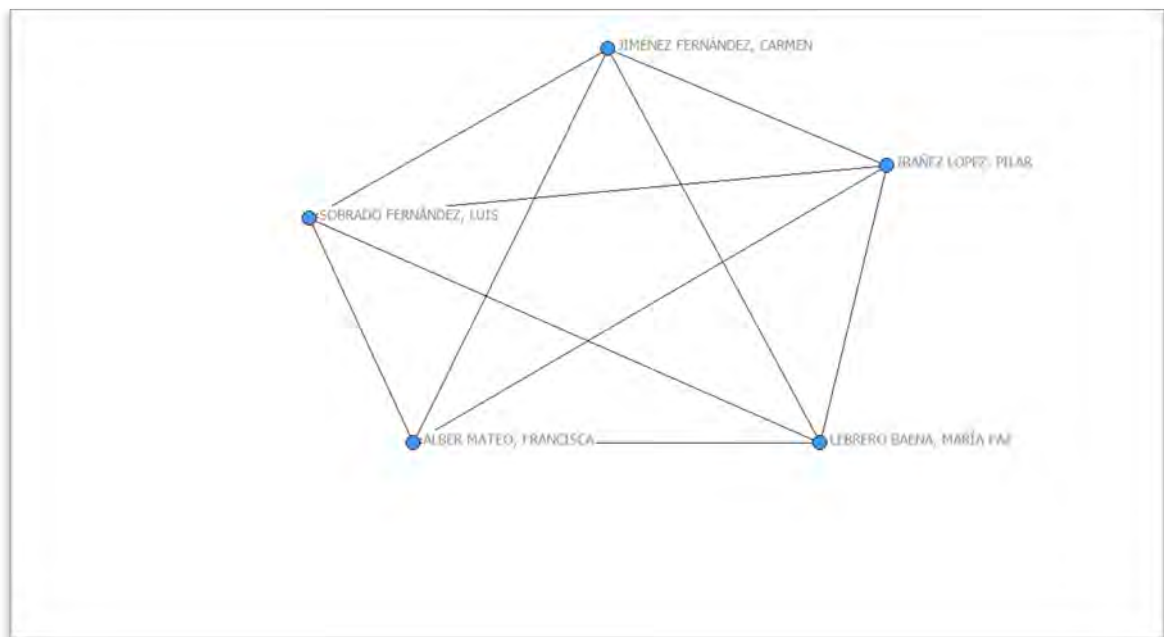
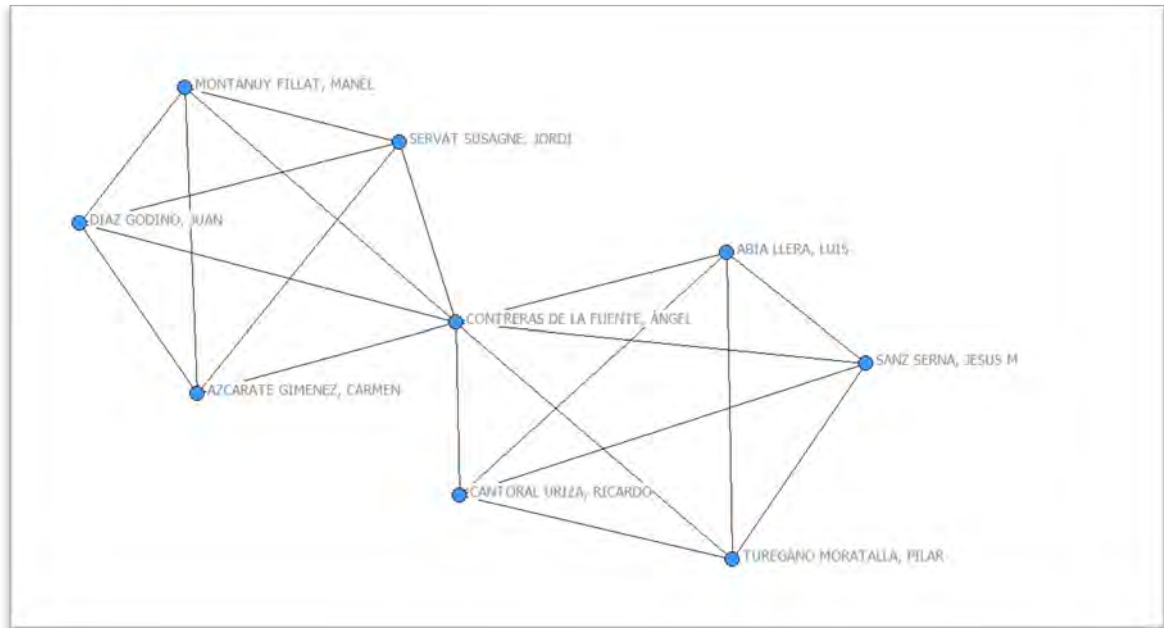
271. Serra Santallusia, J.A. (2003). *Les activitats d'aprenentatge. Catalogació i aplicació a l'ensenyament de la Història a Primària*. Universidad de Barcelona.
272. Servitja Tormo, L. (2012). *Els visitants infantils dels museus gironins en el marc d'una visita familiar i no organitzada*. Universidad de Girona.
273. Soria López, G. A. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de las narraciones históricas*. Universidad Autónoma de Barcelona.
274. Soriano López, M.C. (1997). *Impacto en las concepciones del profesorado de Ciencias Sociales sobre las TIC: Competencias, enseñanza y aprendizaje*. Universidad de Alicante.
275. Sospedra Roca, R. (2005). *El factor didàctic en els centres d'interpretació virtual: el cas d'Atapuerca*. Universidad de Barcelona.
276. Sousa Lima, O. M. (2008). *La educación ambiental en el tercer ciclo de la enseñanza básica en Portugal. estudio de concepciones en la formación inicial del profesorado*. Universidad de Sevilla.
277. Spyer Resende, M.M. (1993). *ACRE: El saber indígena, el saber geográfico y la enseñanza de la Geografía*. Universidad de Barcelona.
278. Tejera Pinilla, M. C. (2013). *La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte*. Universidad de Sevilla
279. Teruel Melero, P. (1997). *Estrategias de aprendizaje de las Ciencias Sociales en la ESO*. Universidad de Zaragoza.
280. Torrealba Peraza, J. C. (2004). *Aplicación eficaz de la imagen en los entornos educativos basados en la web*. Universidad Politécnica de Cataluña.

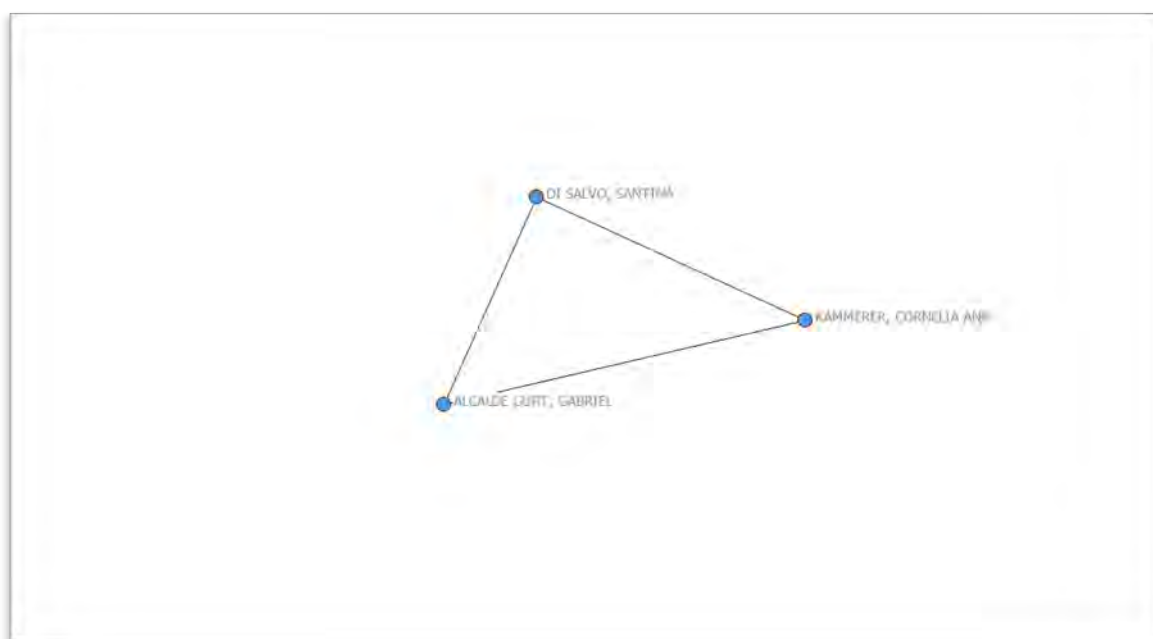
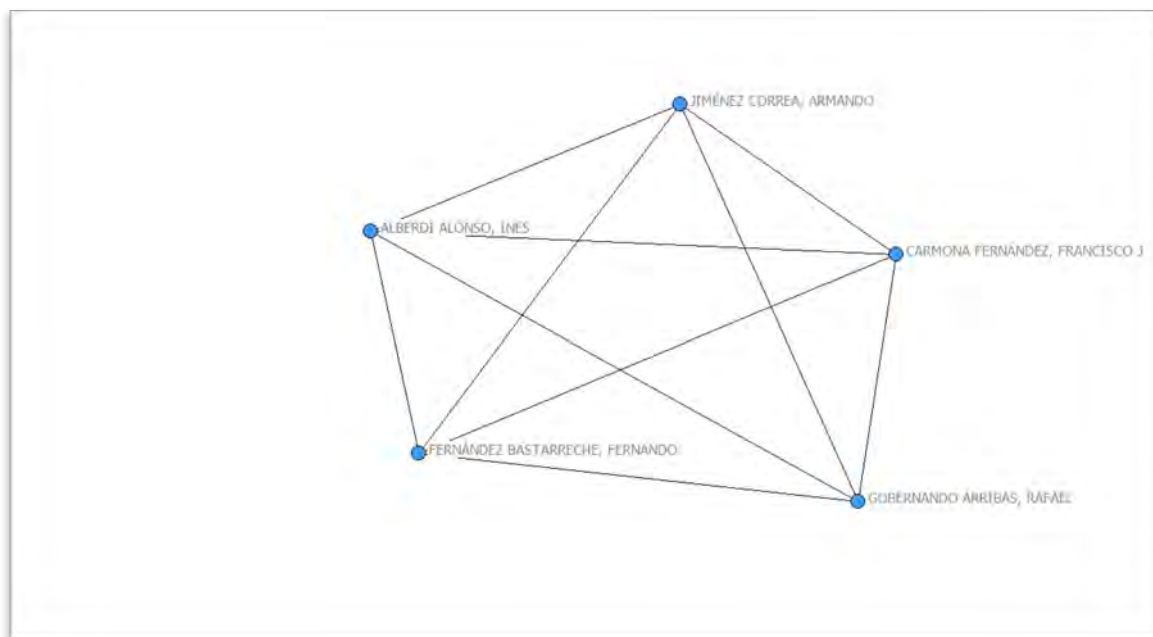
281. Torres Bravo, P.A. (1997). *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Universidad Nacional de Educación a distancia.
282. Torres Reyes, J. A. (2010). *Desarrollo científico de las Ciencias Sociales en México: análisis bibliométrico del periodo 1997-2006, Social Science Citation Index (SSCI-ISI) y Citespace*. Universidad de Granada.
283. Trafi Prats, L. (2003). *La interpretación del arte moderno como producción narrativa. Una investigación interdisciplinar desde la Historia crítica del arte y la educación artística*. Universidad de Barcelona.
284. Travé González, G. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la Educación Obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Sevilla.
285. Trepal Carbonell, C. A. (1993). *El currículum de Ciències Socials a l'etapa 12-16 i els resultats d'aprenentatge en el contingut específic d'Historia*. Universidad de Barcelona.
286. Valencia Castañeda, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la universidad de Santiago de Chile*. Universidad Autónoma de Barcelona.
287. Valls Giménez, E. (1990). *Ensenyanca i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'àrea de la Historia*. Universidad de Barcelona.

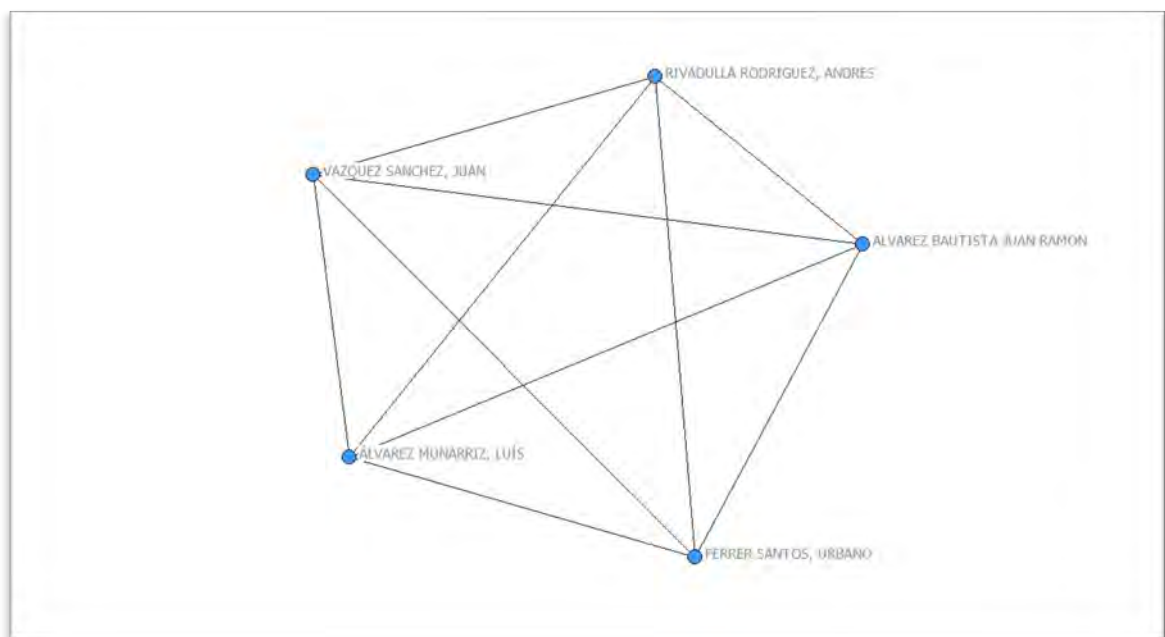
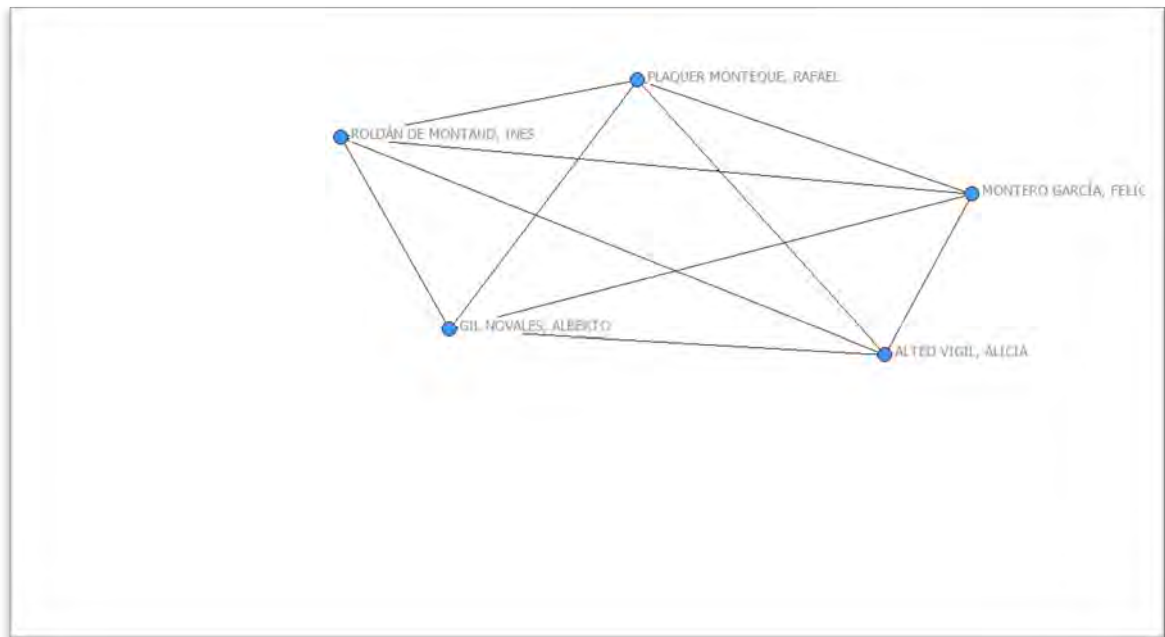
288. Valverde Riascos, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas*. Universidad de Valencia.
289. Vásquez Lara, N.L. (2004). *La formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional*. Universidad de Barcelona.
290. Vasquez Leyton, G. A. (2014). *Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia*. Universidad de Valladolid.
291. Vázquez Alemán, M.C. (1990). *Análisis del contenido del área de Ciencias Sociales en el ciclo medio de E.G.B.* Universidad de Santiago de Compostela.
292. Vendrell Seres, M. C. (1999). *Evolucio en la comprensió infantil de l'escola com a construcció espontània i com a construcció escolar*. Universidad de Lleida.
293. Vincent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. Autónoma de Madrid.
294. Vicente Mosquete, M. T. (1988). *La incorporación del pensamiento de eliseo reclus a la ciencia española: Geografía y anarquismo*. Universidad de Salamanca.
295. Vilarrasa Cunillé, A. (2004). *El medi local com a escala d'anàlisis de les Ciències Socials. Educació Secundària*. Universidad de Barcelona.
296. Villalon Gálvez, G. (2014). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una profesora de educación primaria. análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza*. Universidad Autónoma de Barcelona.

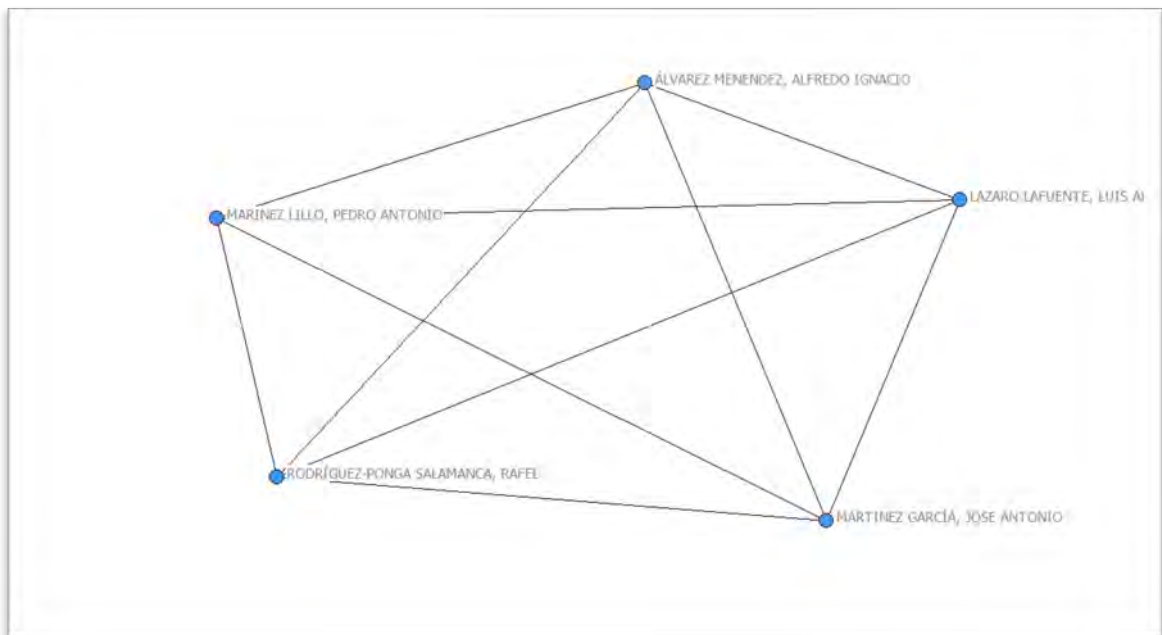
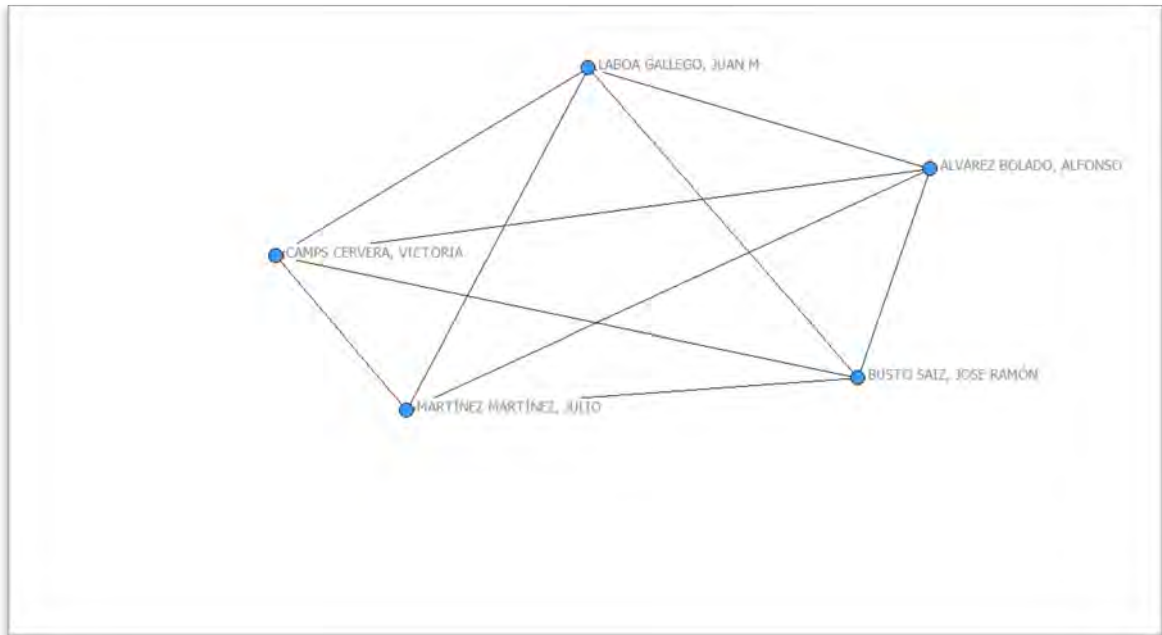
297. Villanueva Zarazaga, J. (2001). *La Geografía en la Educación Secundaria (1938-2000)*. Universidad de Zaragoza.
298. Villaquirán Sandoval, T.R. (2008). *La enseñanza de la Historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. Universidad de Barcelona.
299. Zahonero Moreno, E. (2013). *Los procedimientos pictóricos en época helenística y romana. Un ejemplo de museografía didáctica*. Universidad Rovira I Virgili.
300. Zapatero Guillé, D. (2007). *Aplicaciones didácticas de la realidad virtual al museo pedagógico de arte infantil (MUPAI)*. Universidad Complutense de Madrid.
301. Zenobi, V. (2012). *Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares*. Universidad Autónoma de Barcelona.

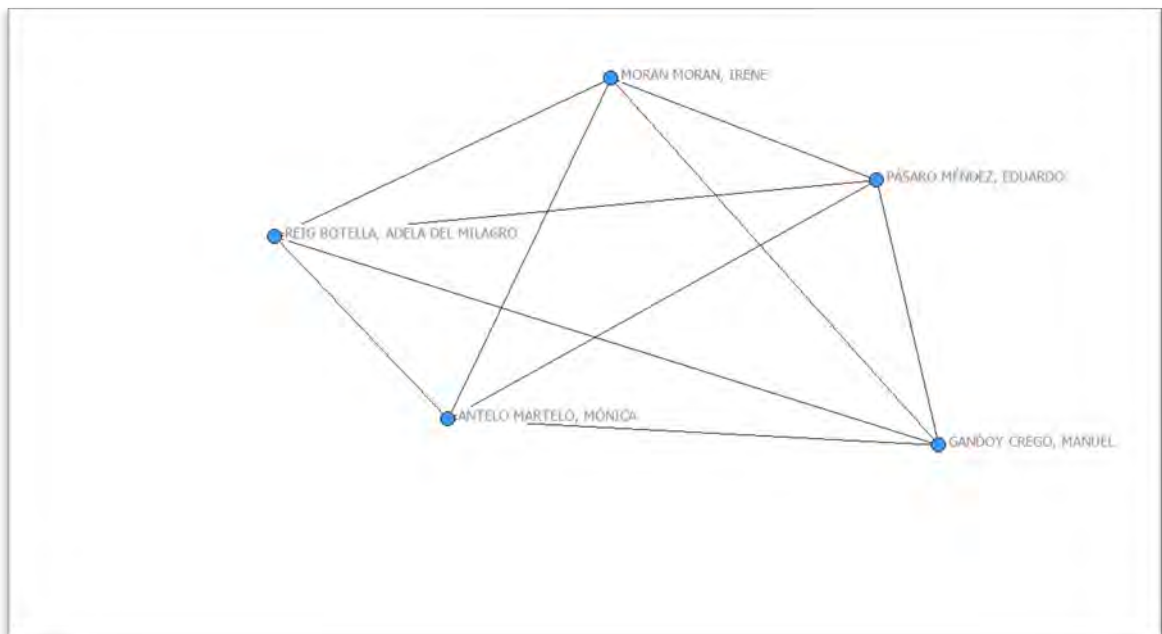
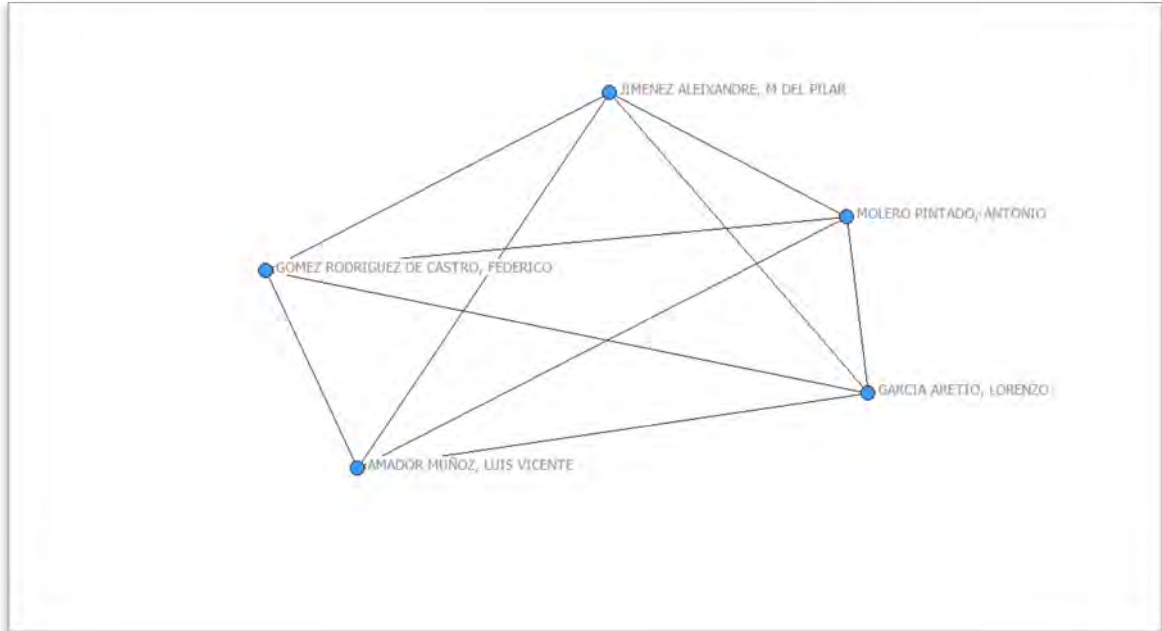
APÉNDICE 2
SUBGRUPOS ANÁLISIS DE REDES
SOCIALES DE LOS TRIBUNALES DE
TESIS DOCTORALES EN DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN
ESPAÑA 1976-2014

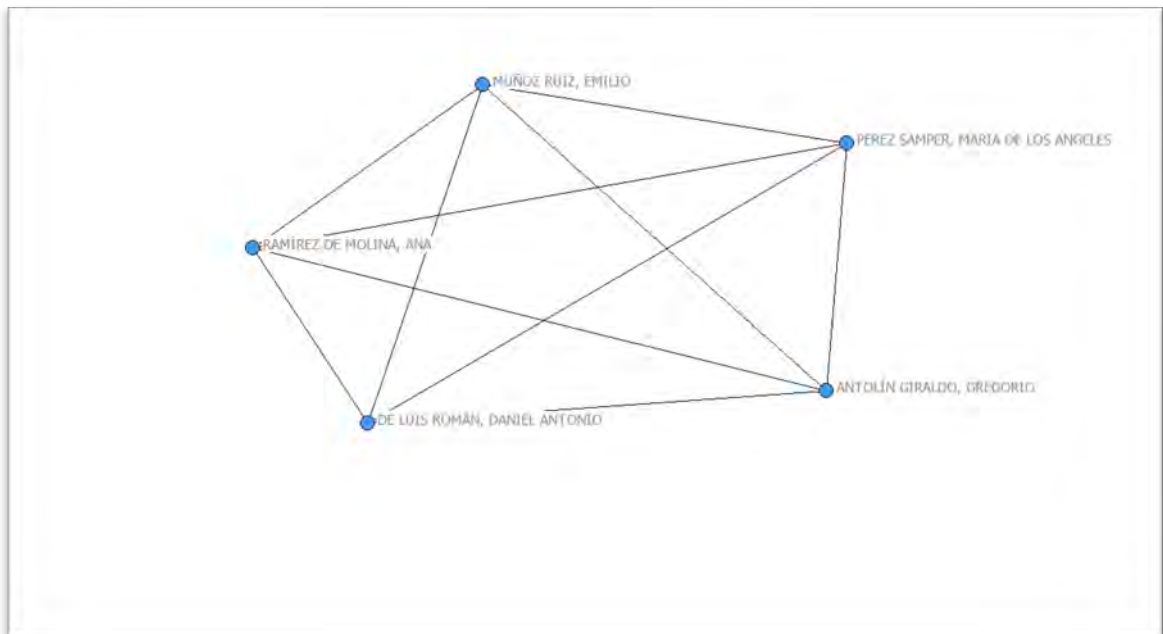
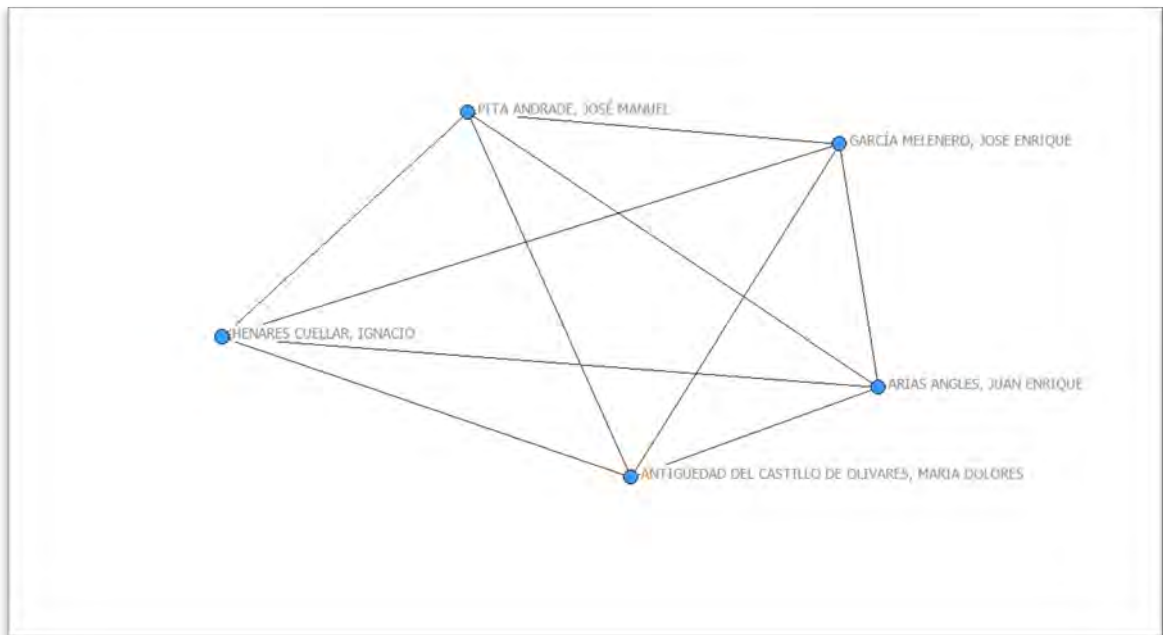


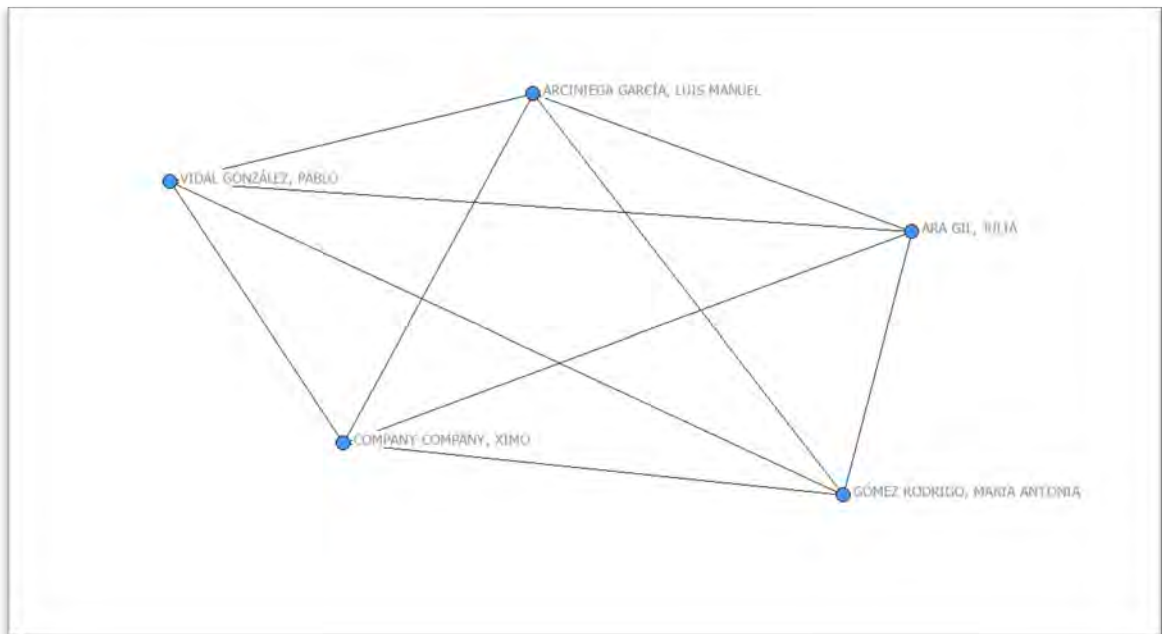
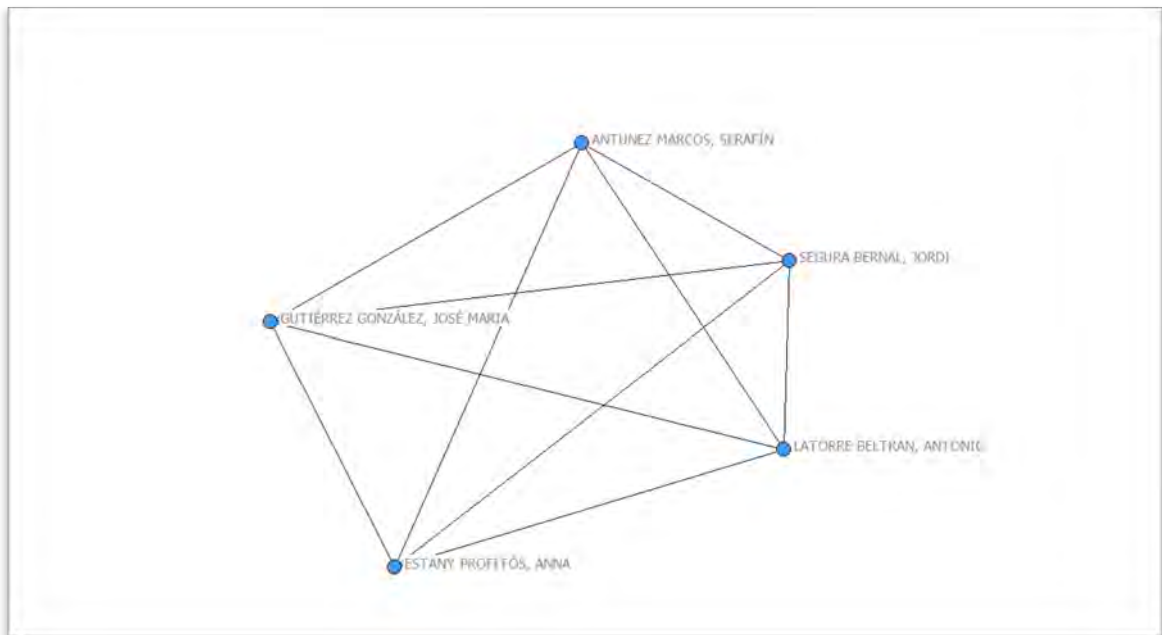


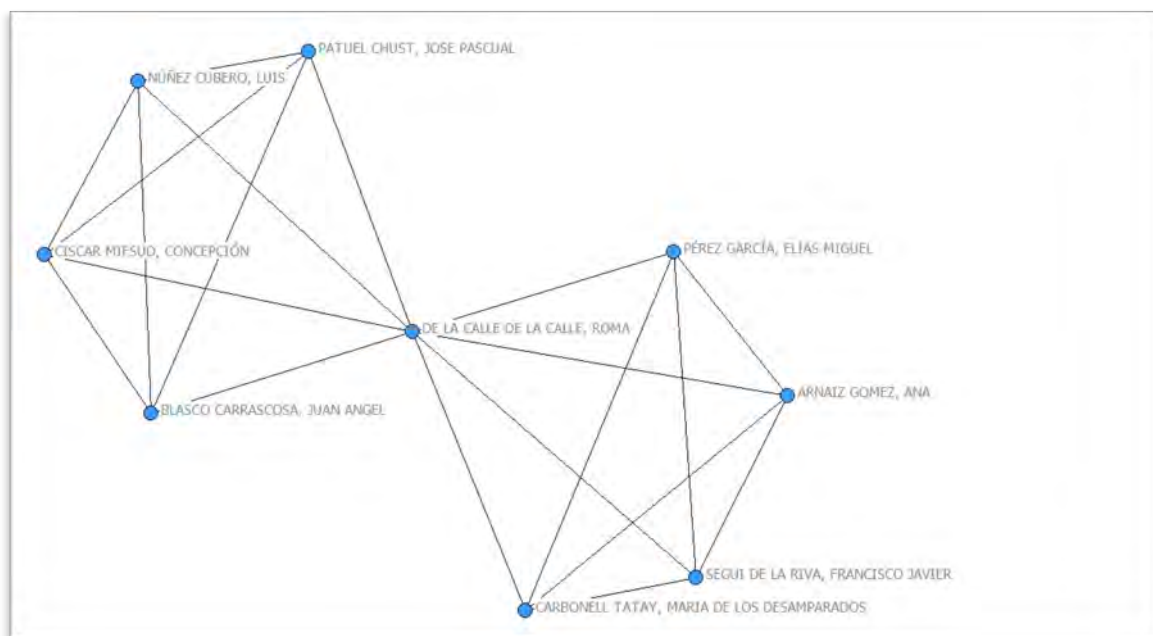
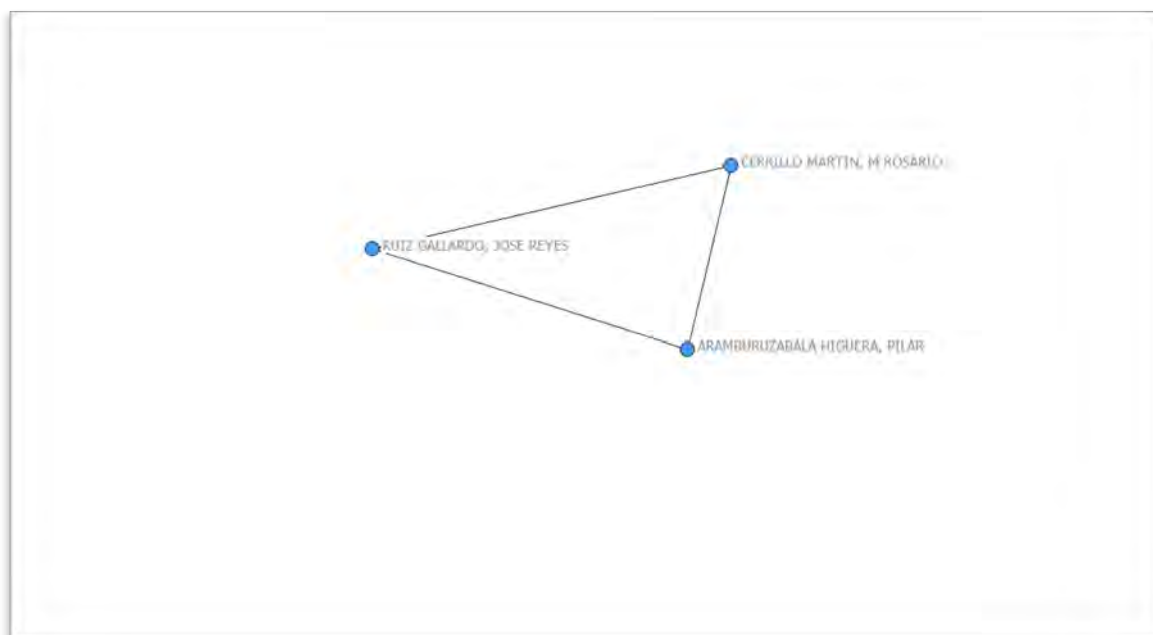


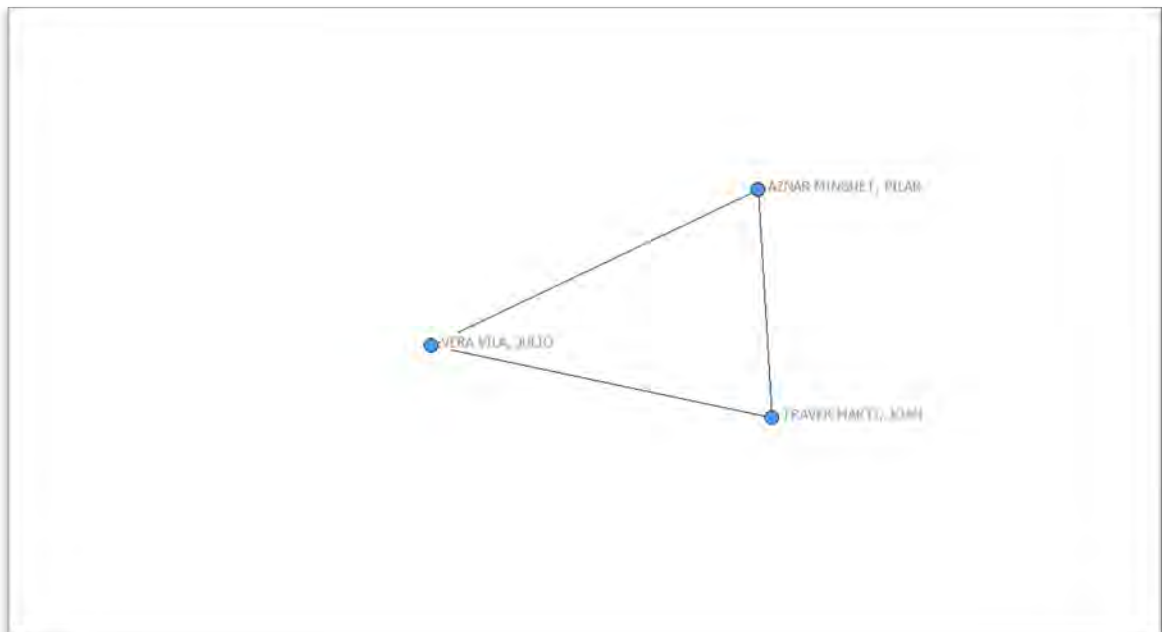
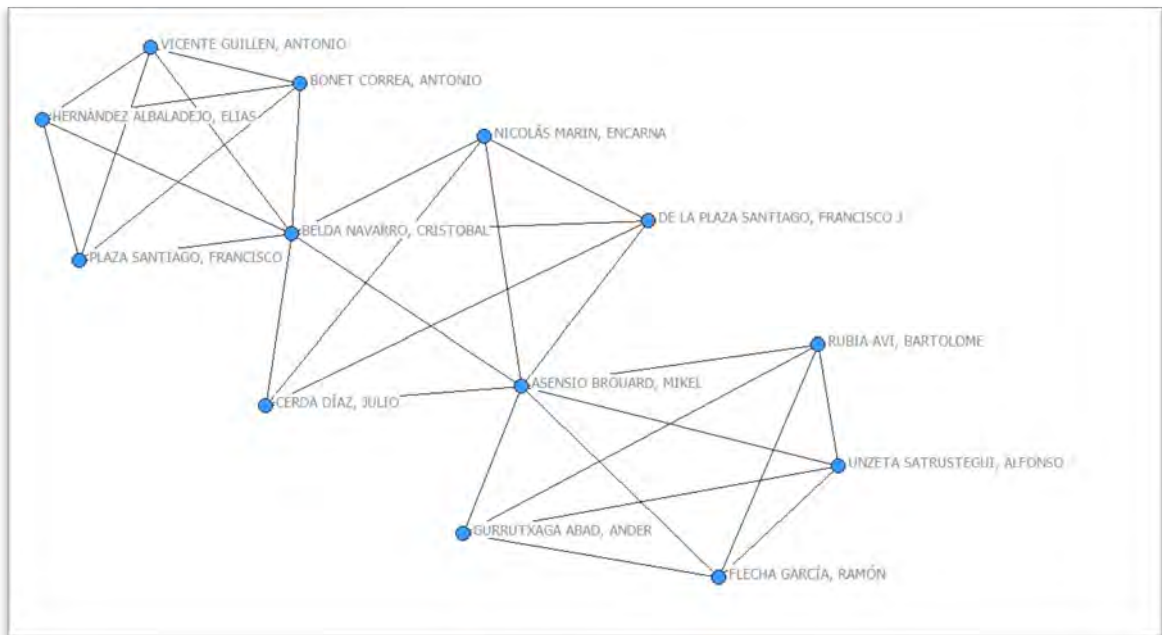


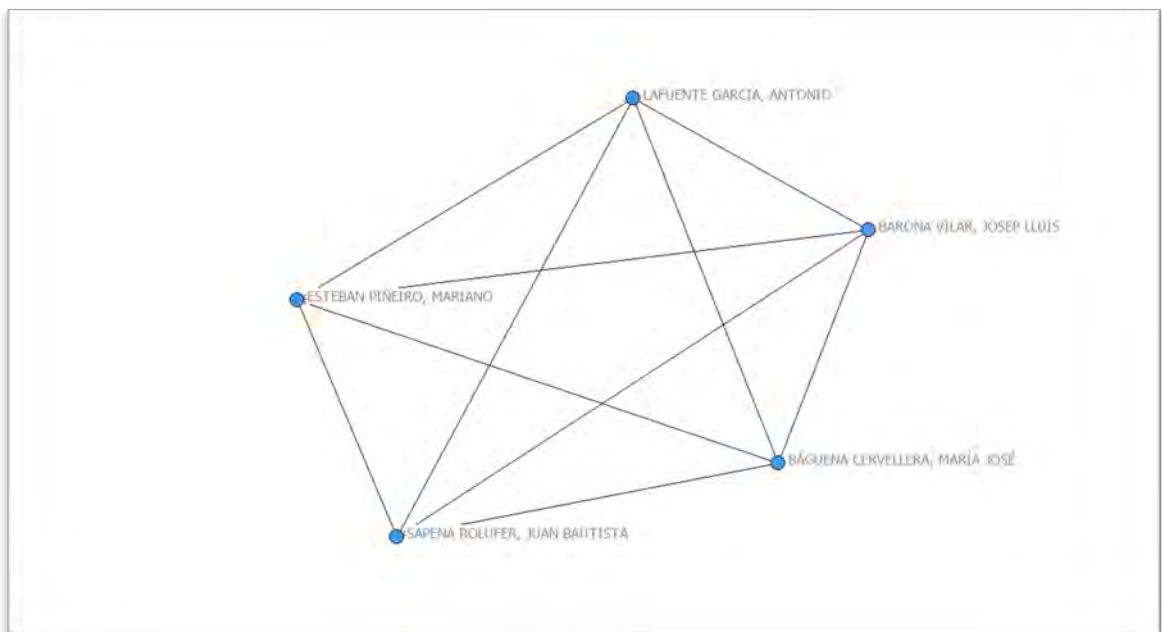
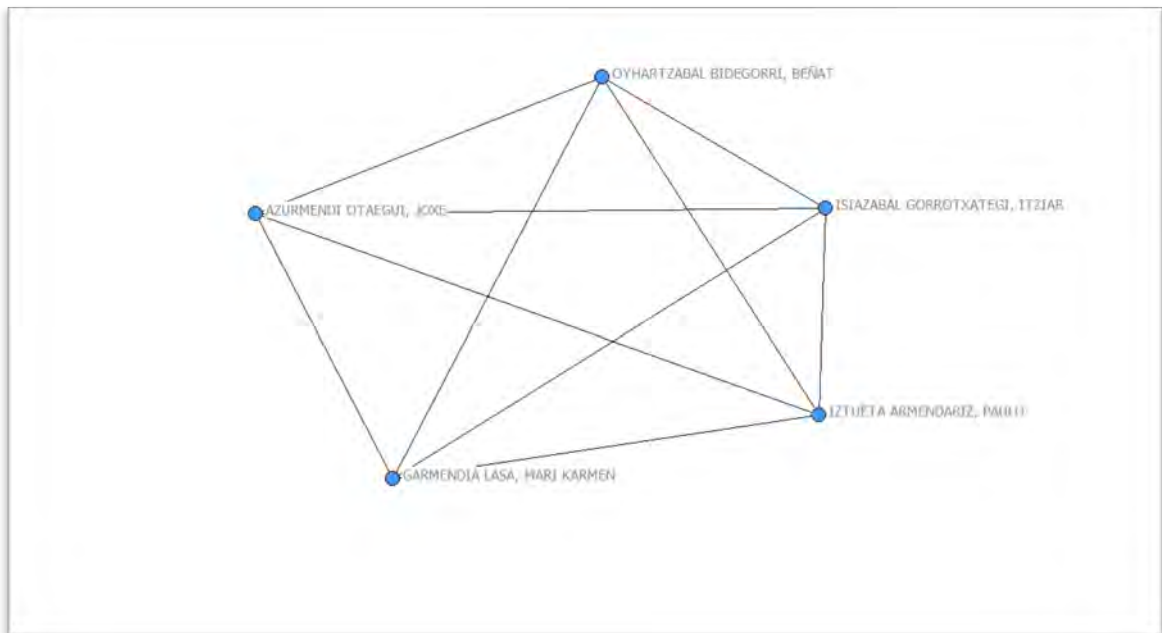


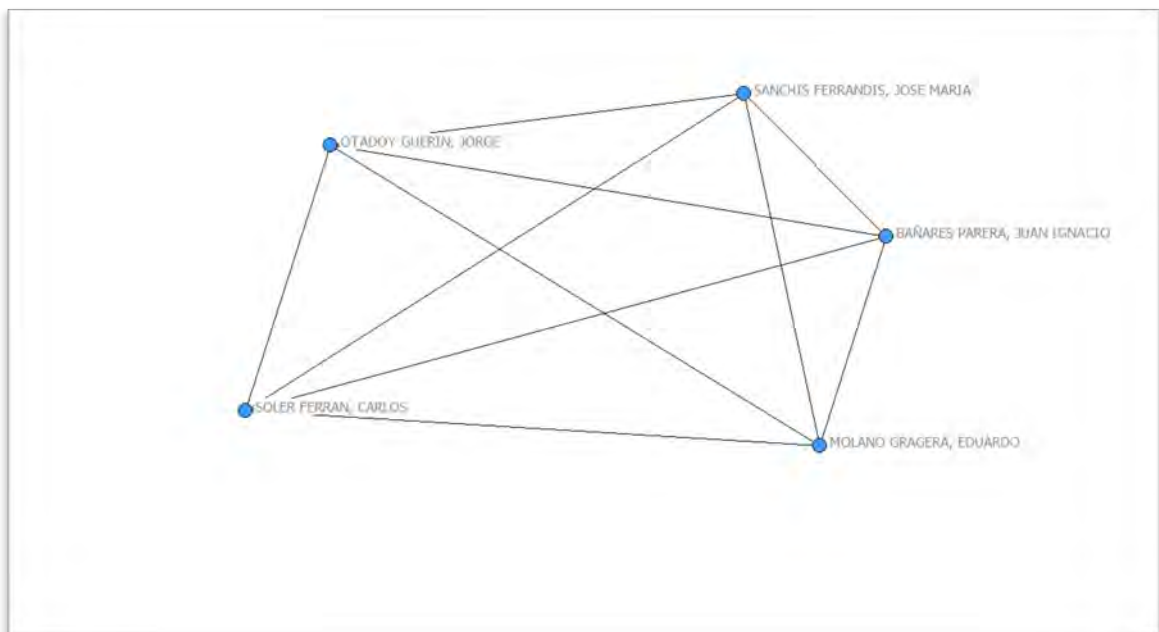
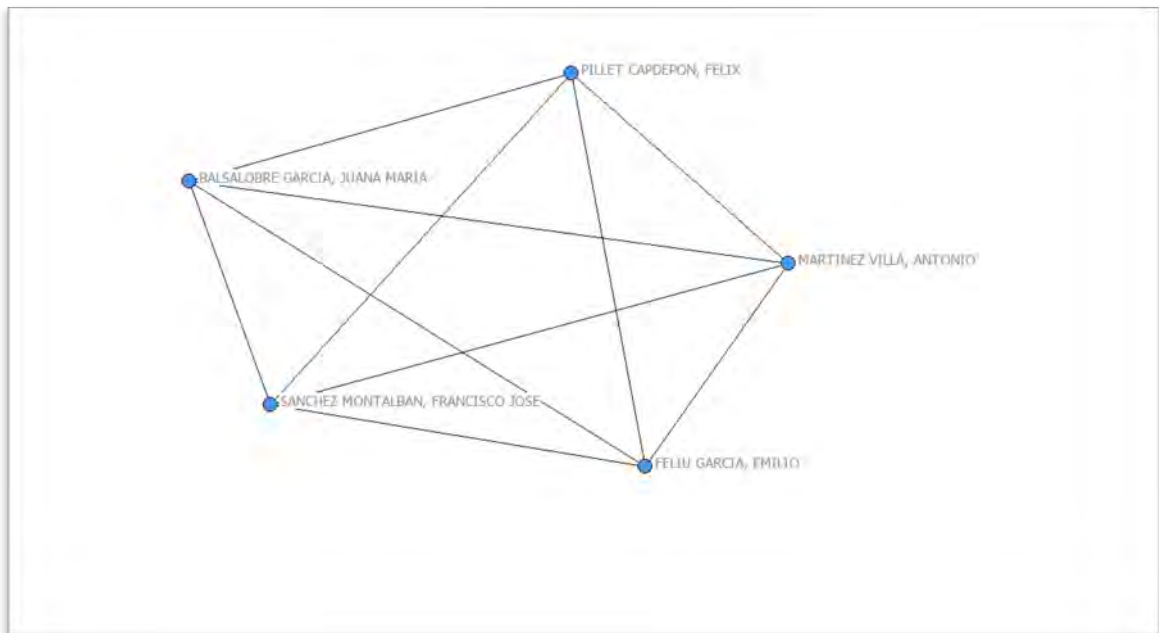


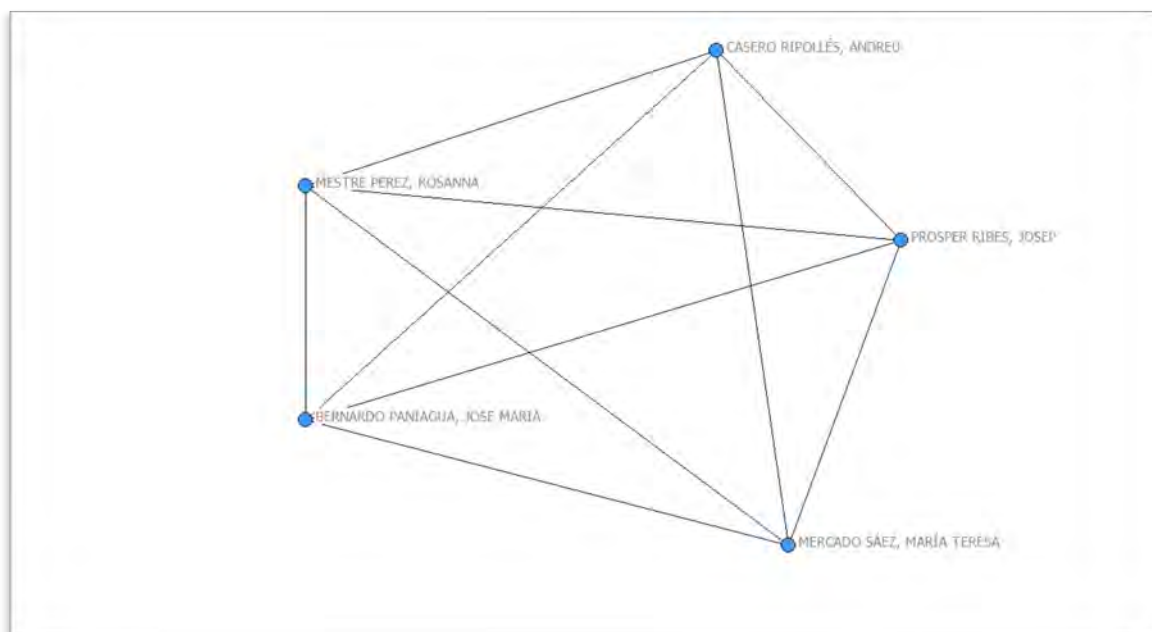
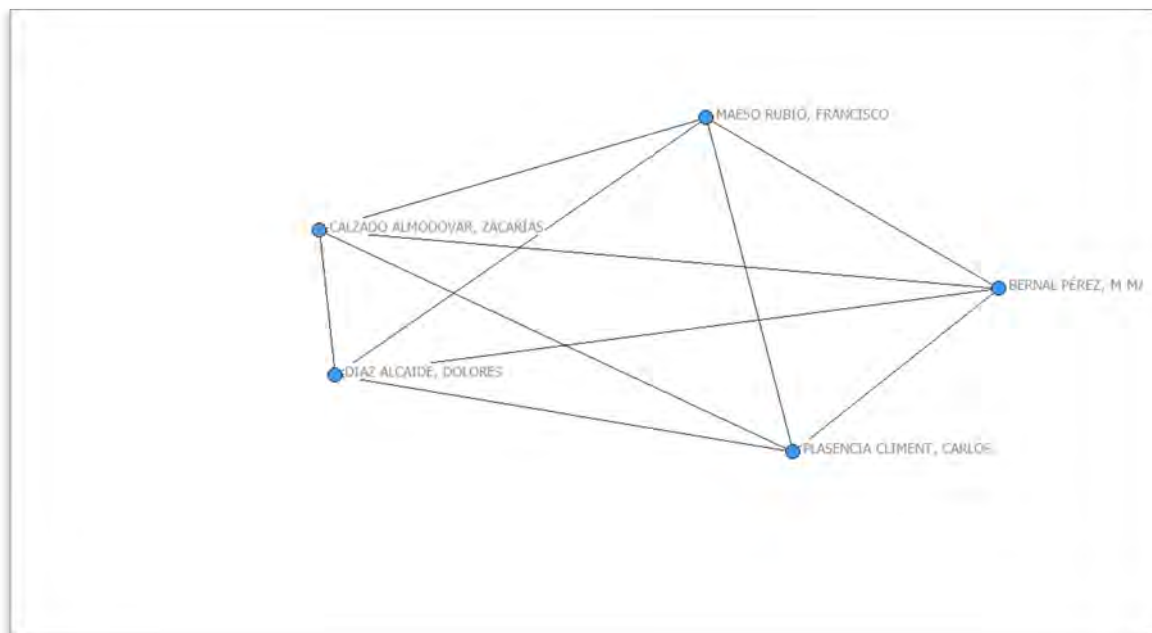


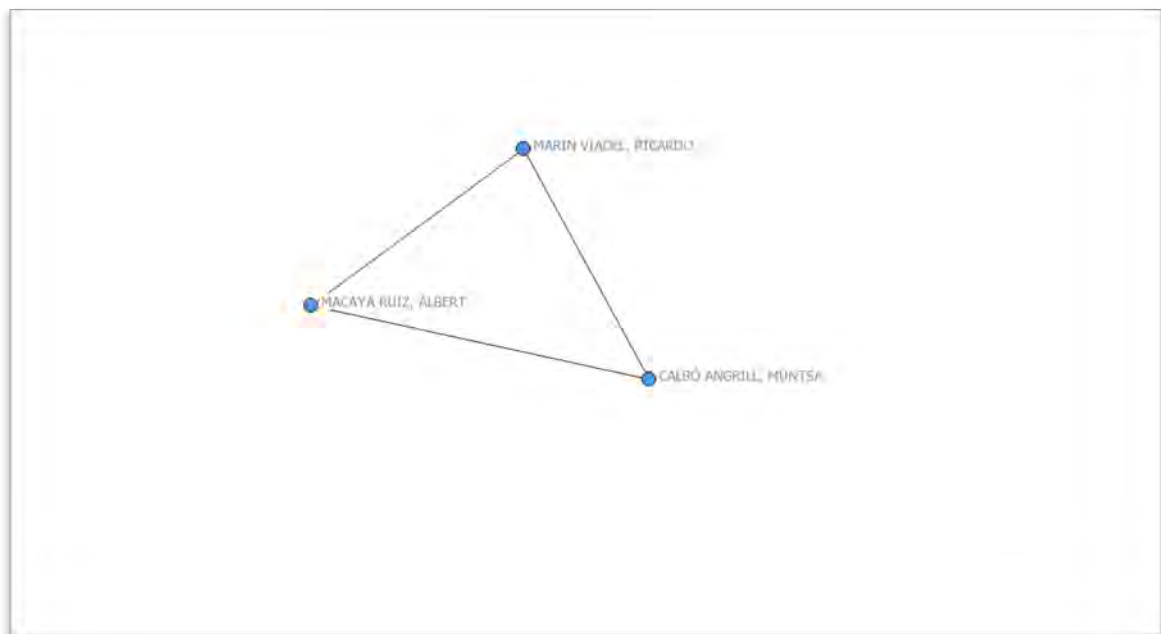
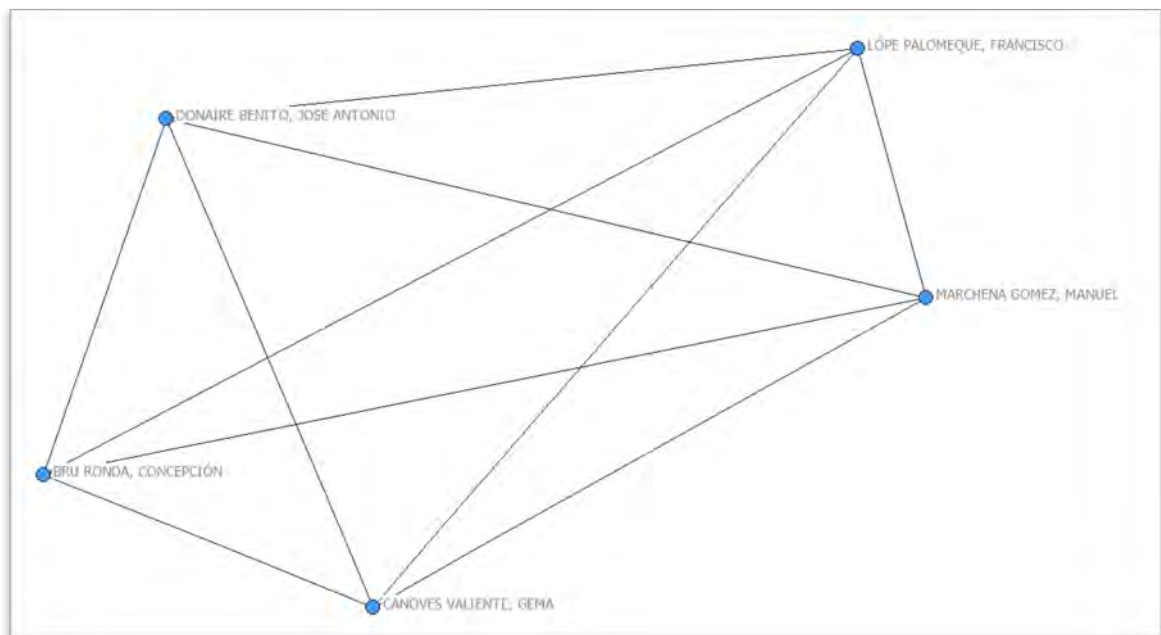


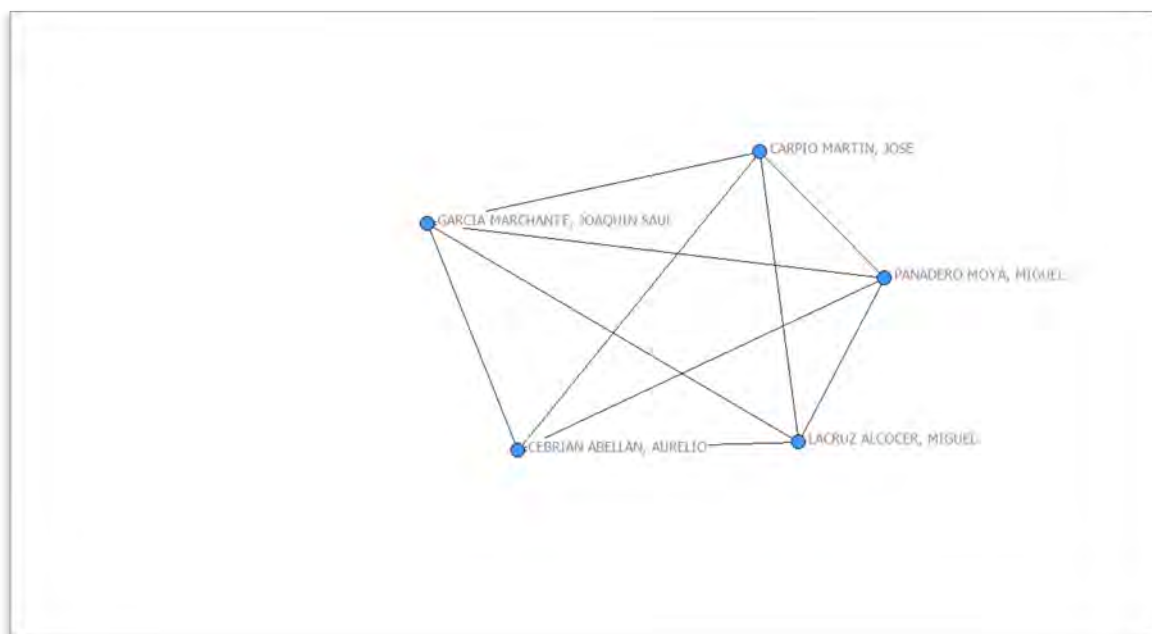
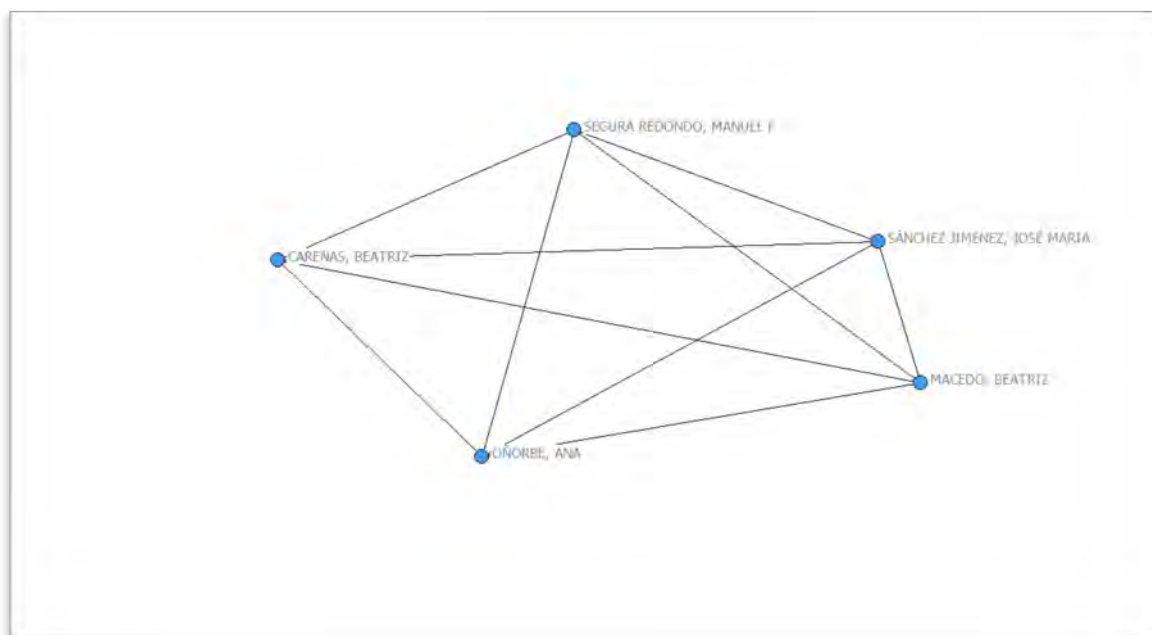


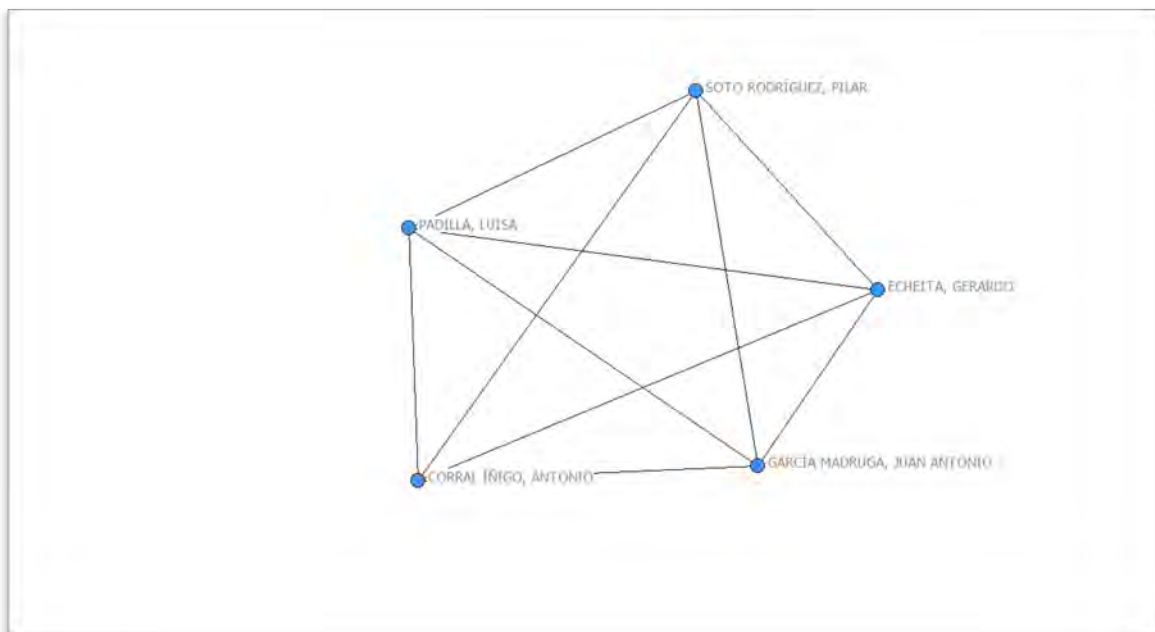
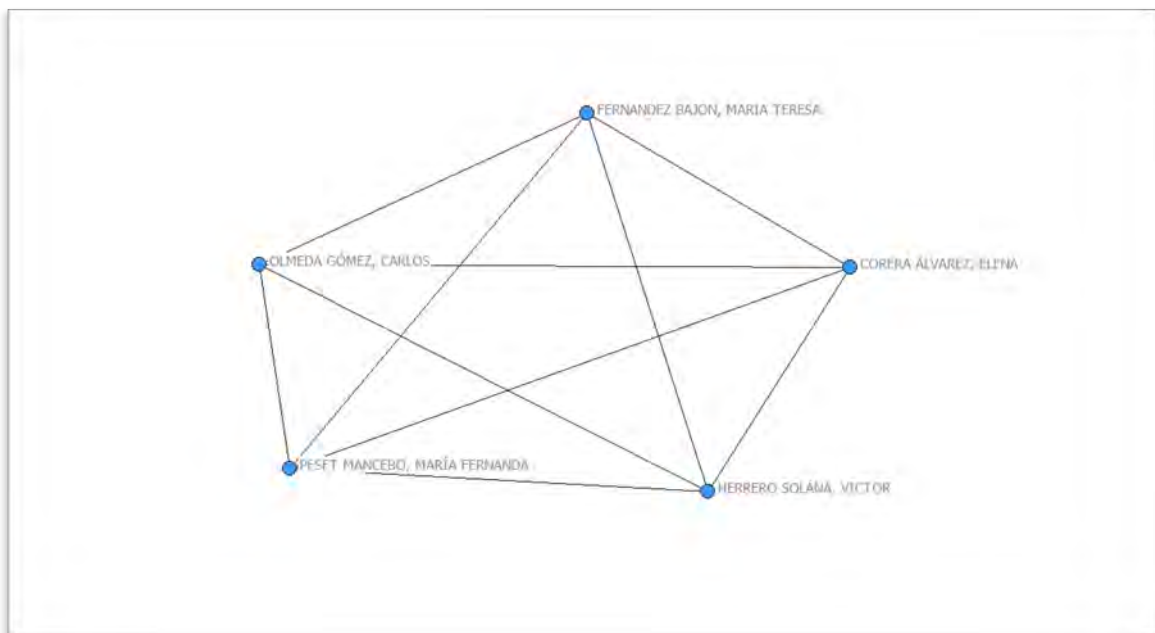


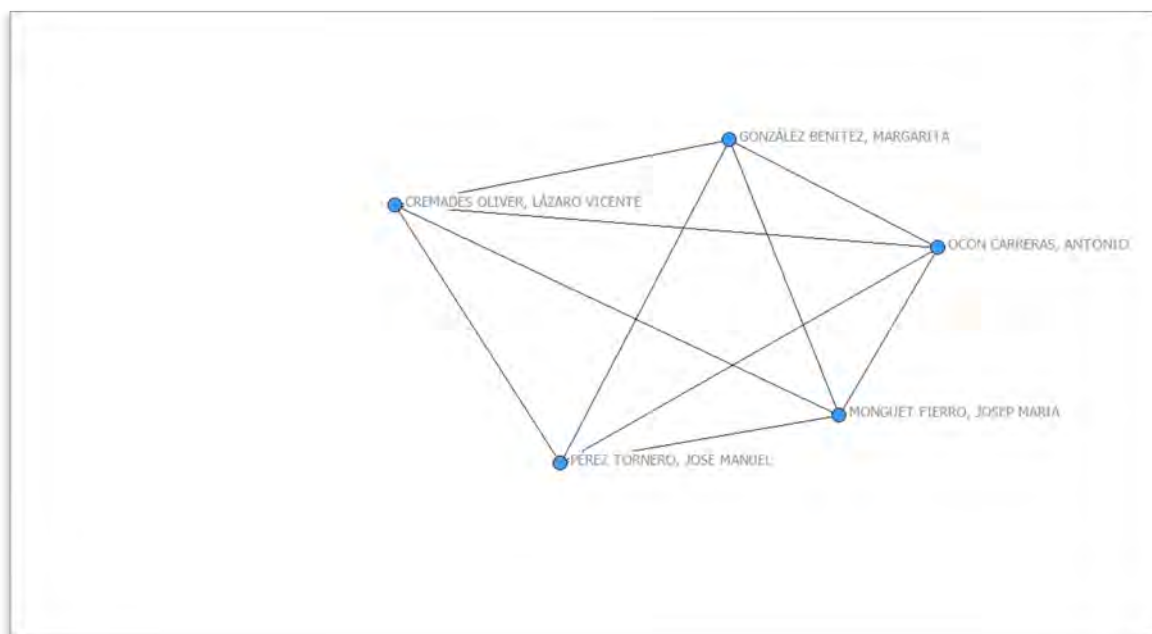
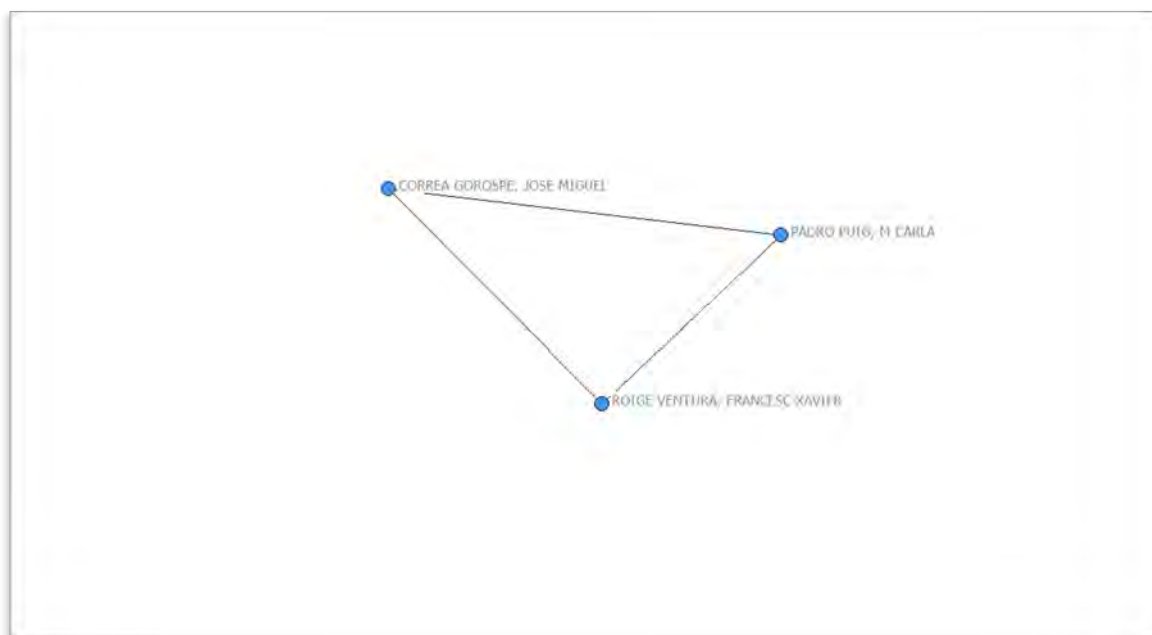


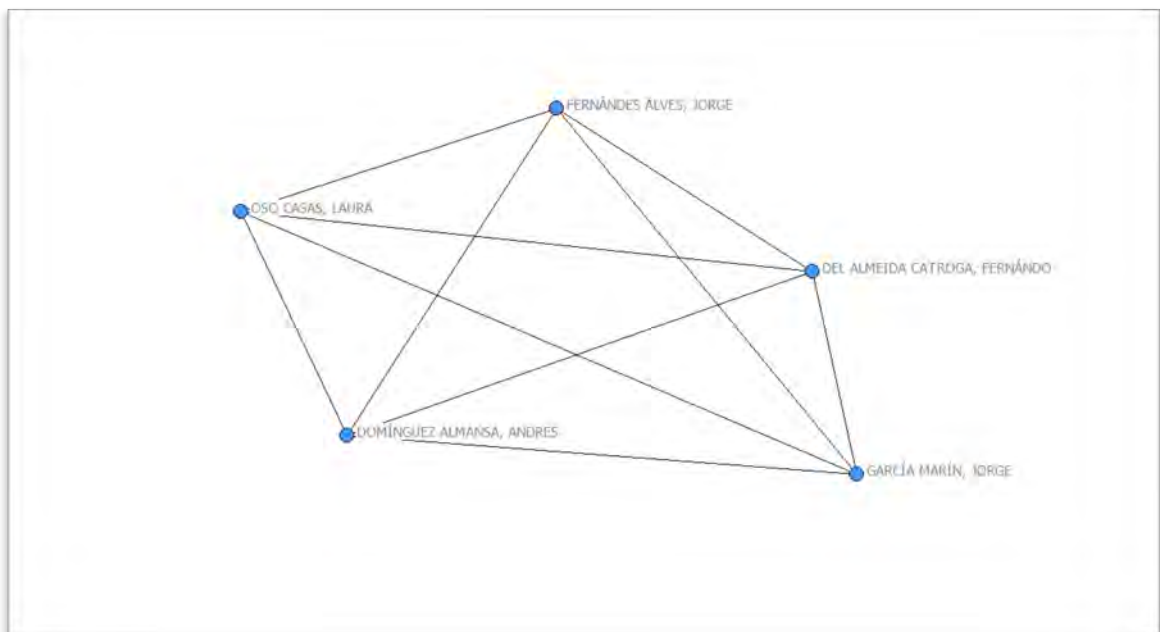
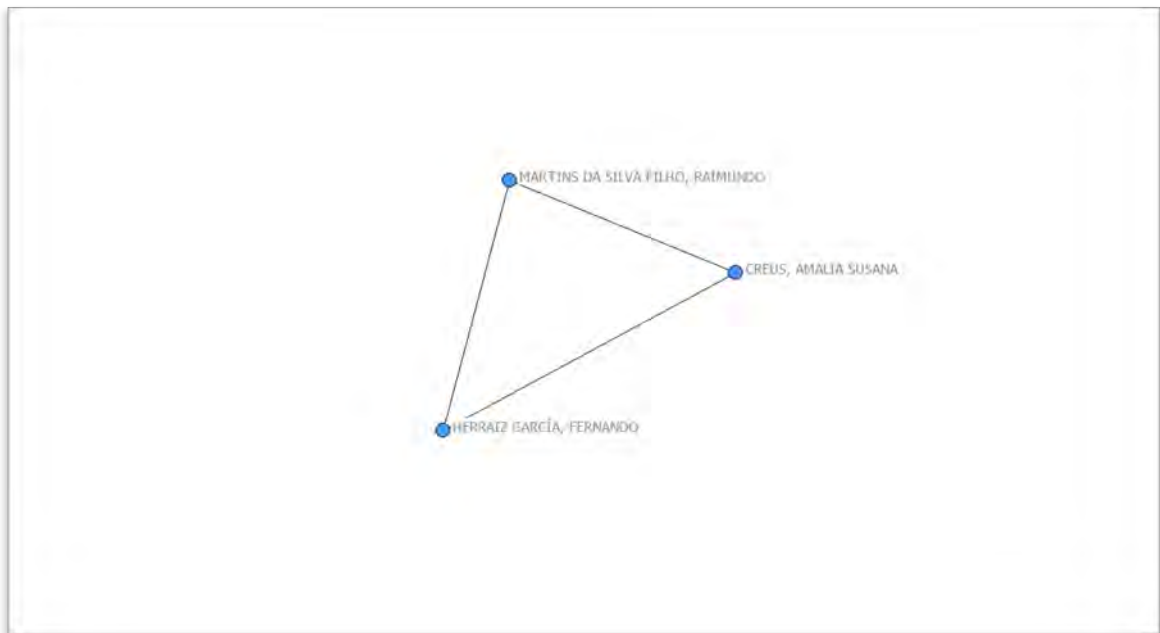


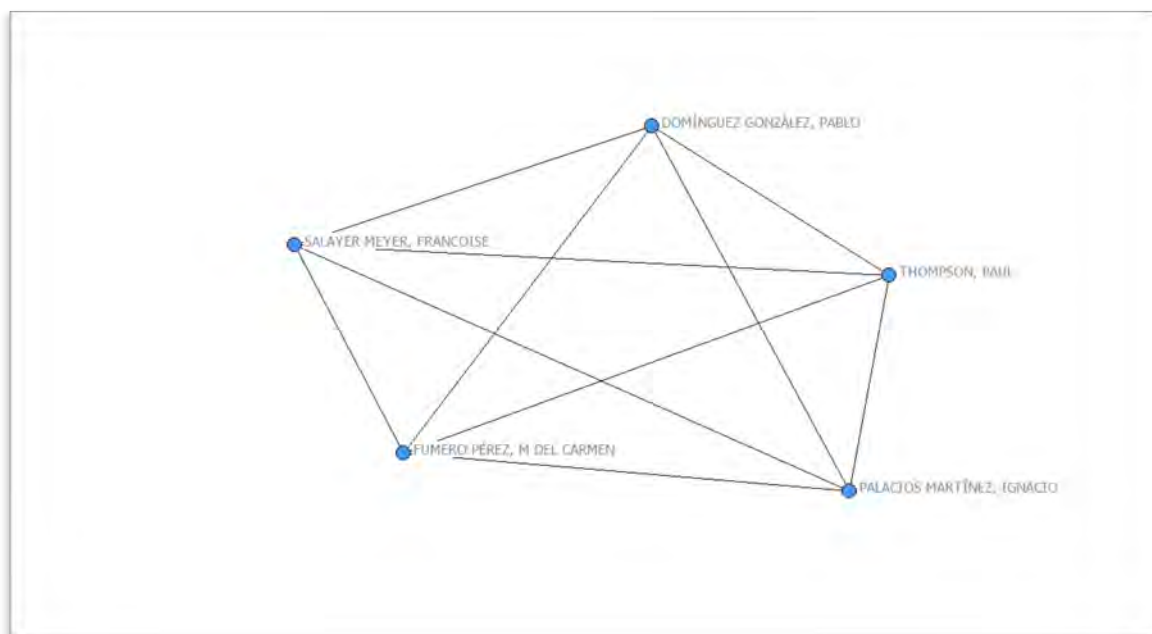
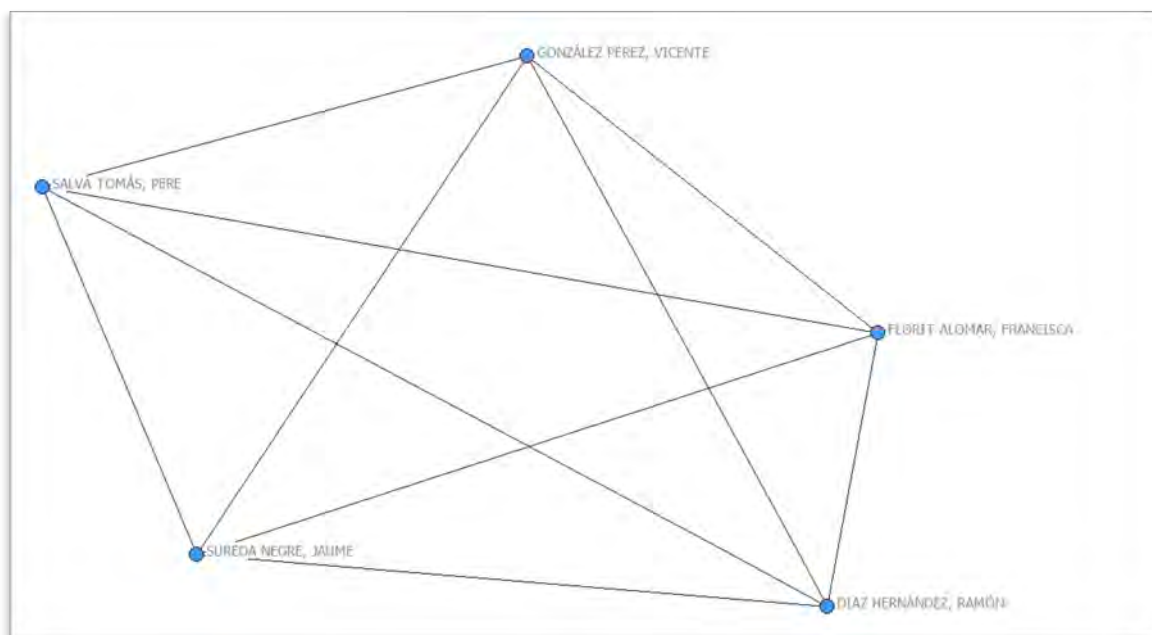


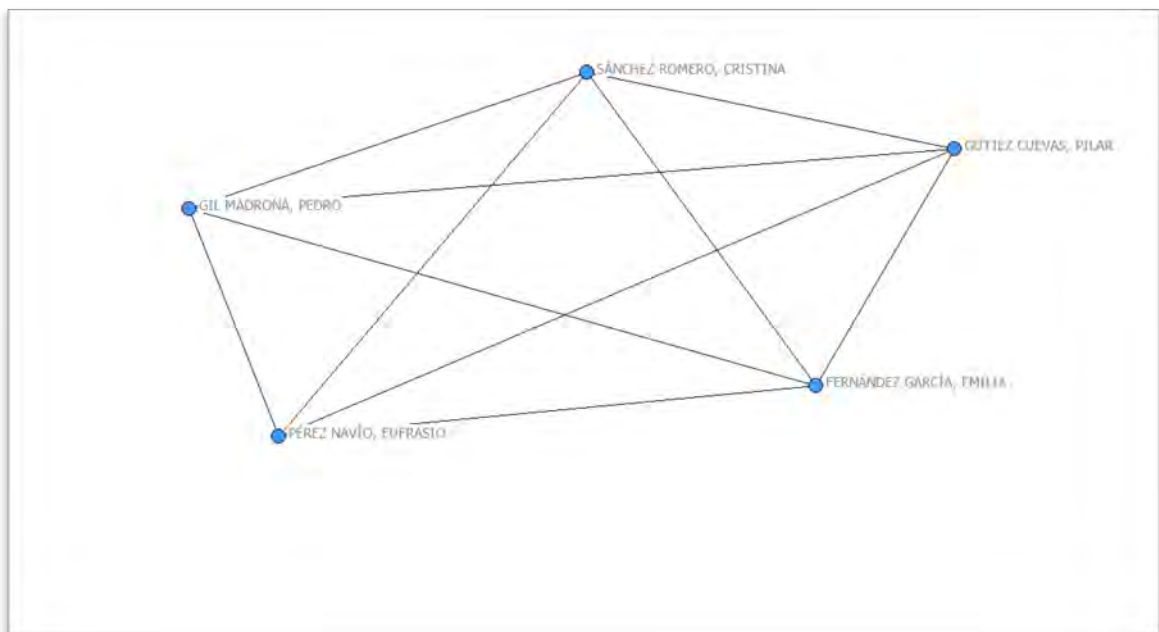
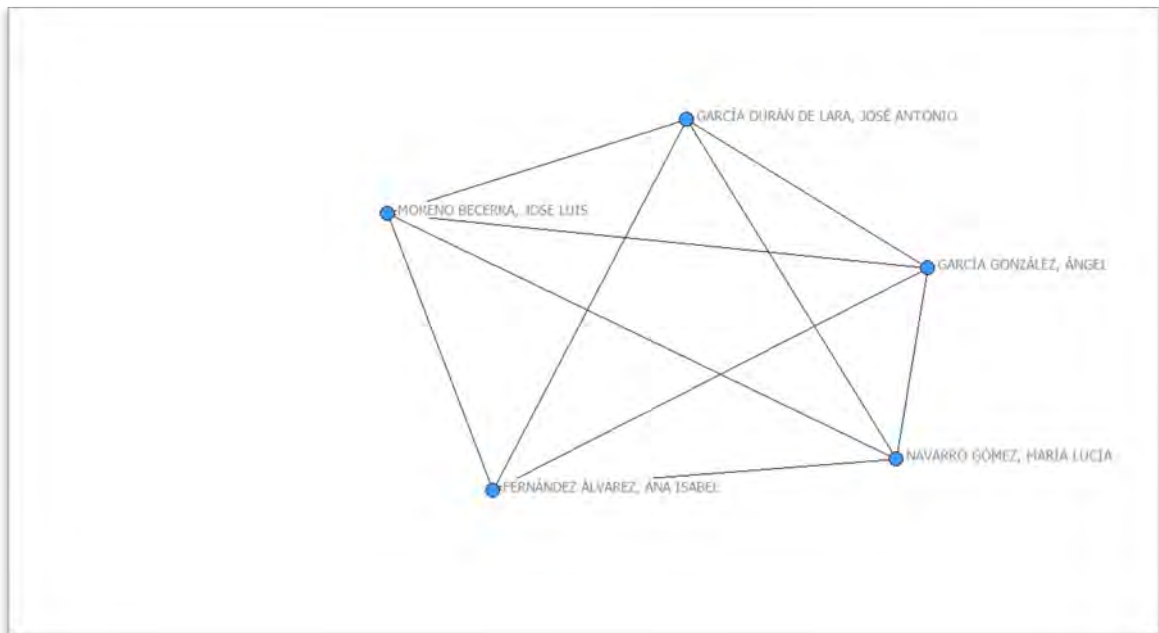


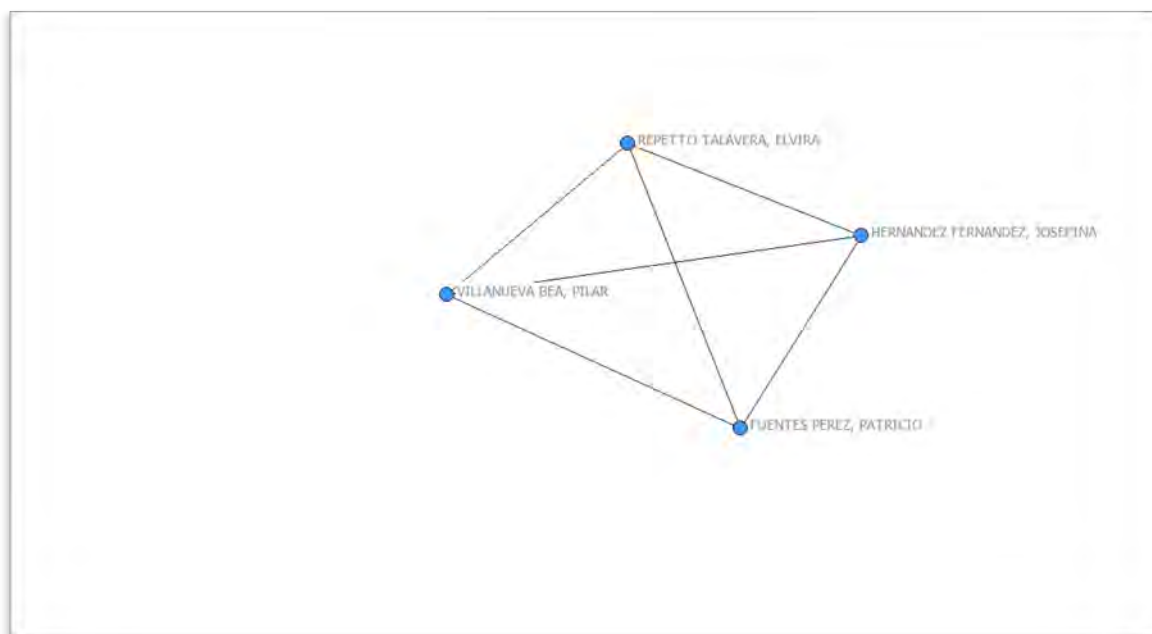
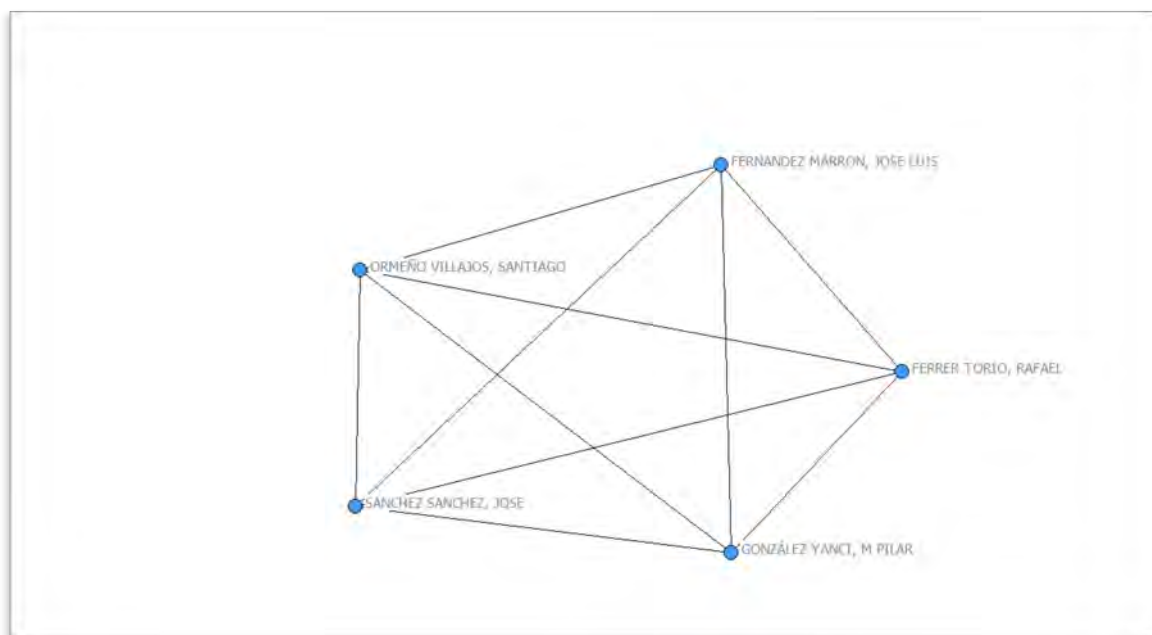


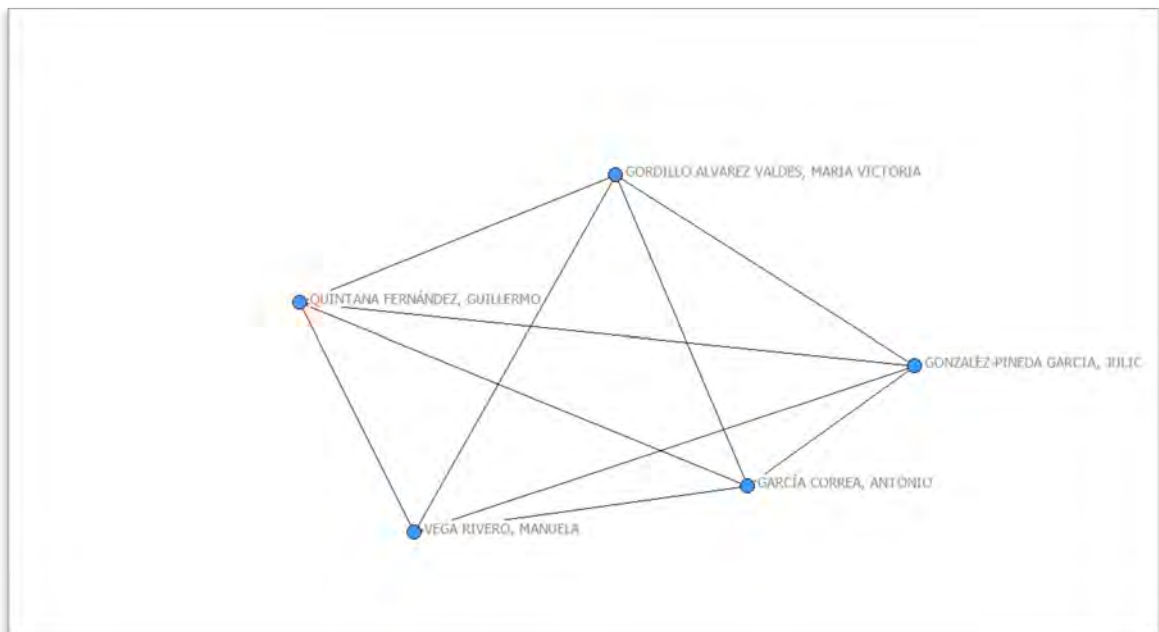
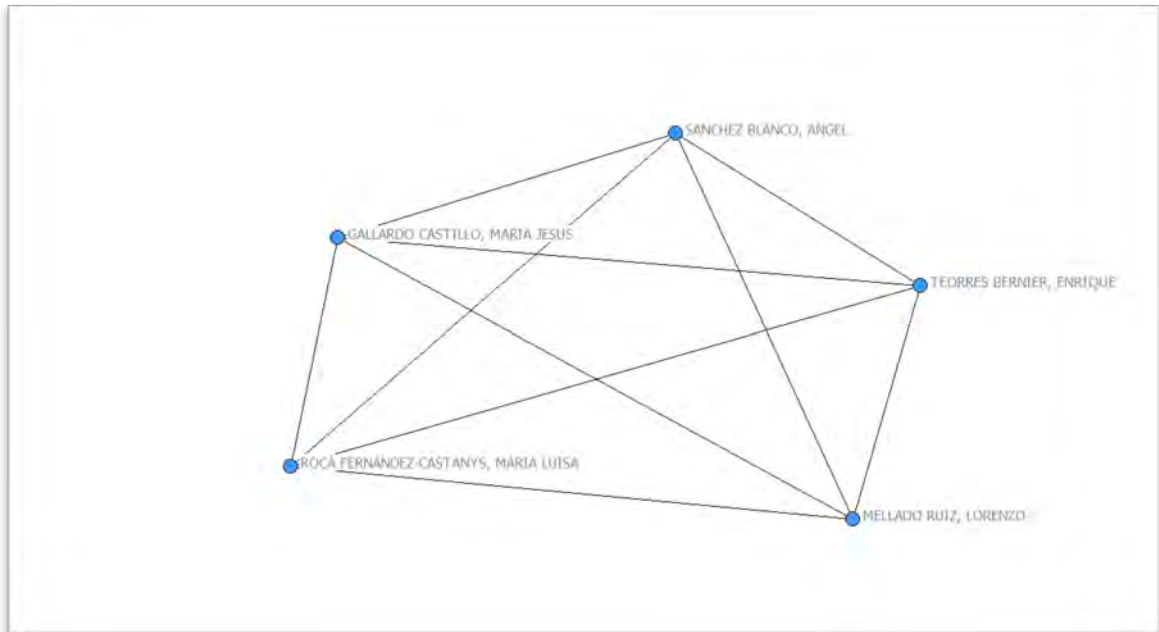


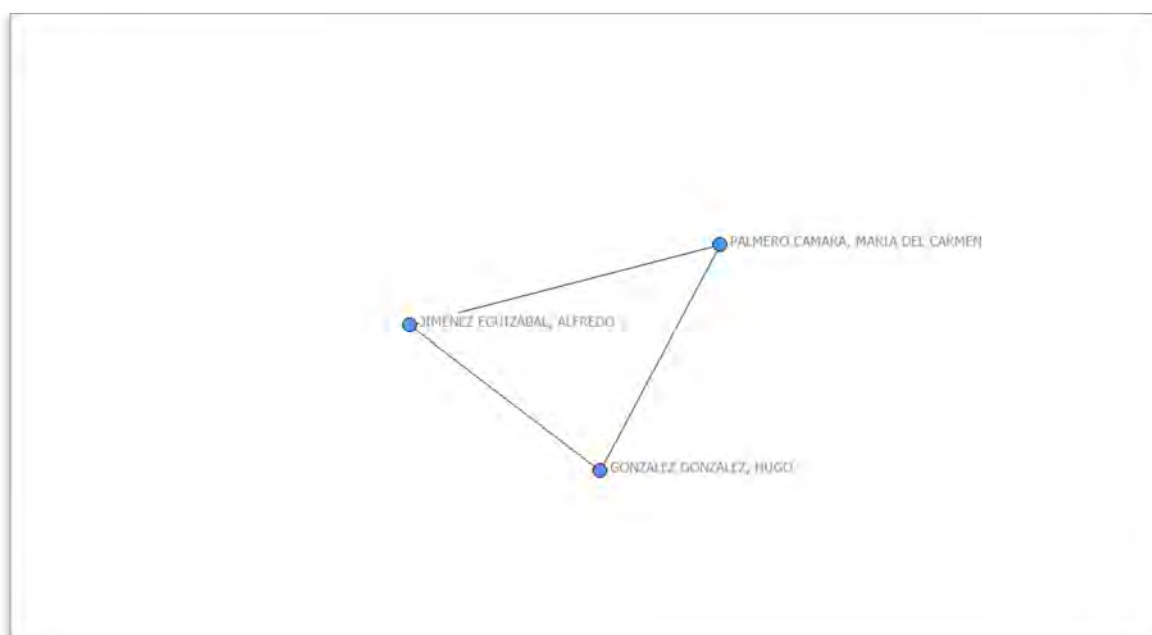
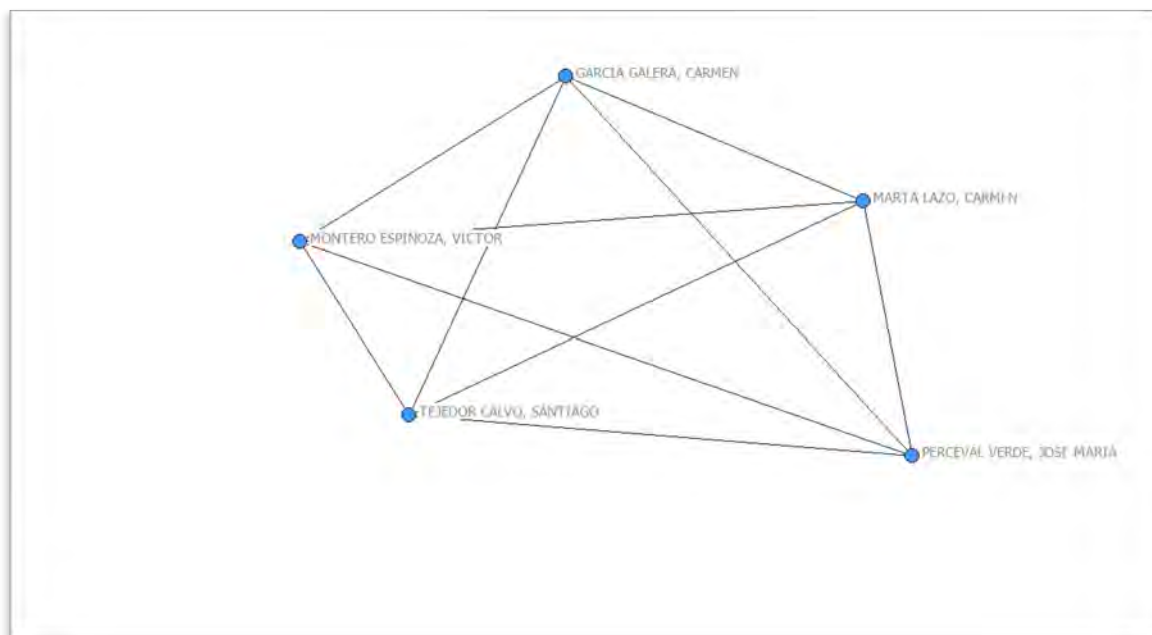


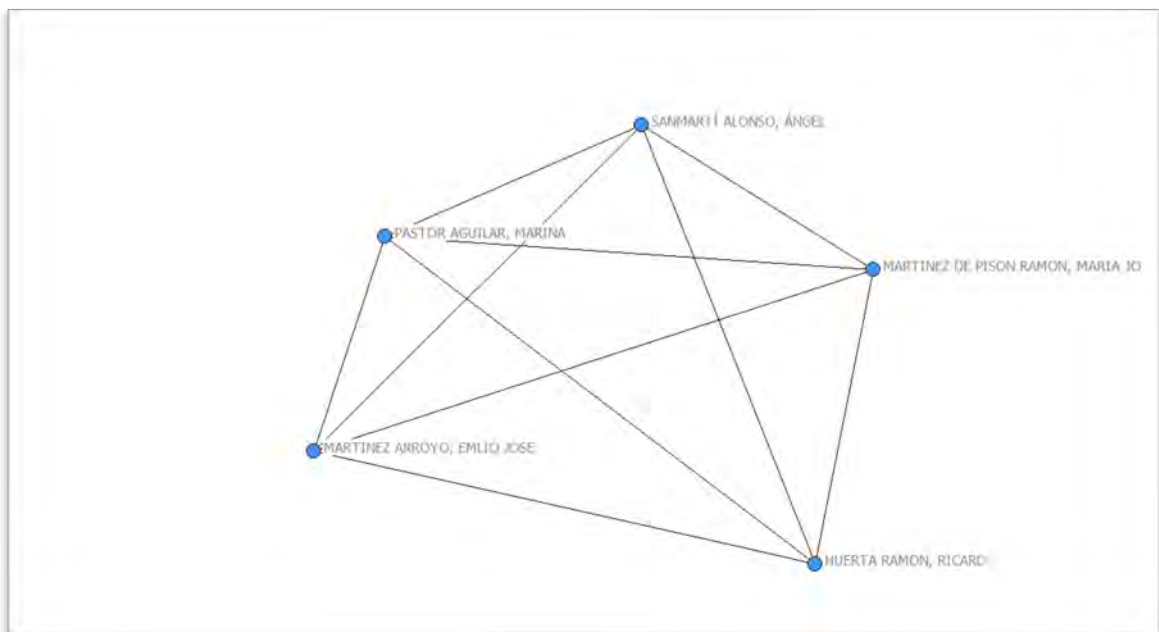
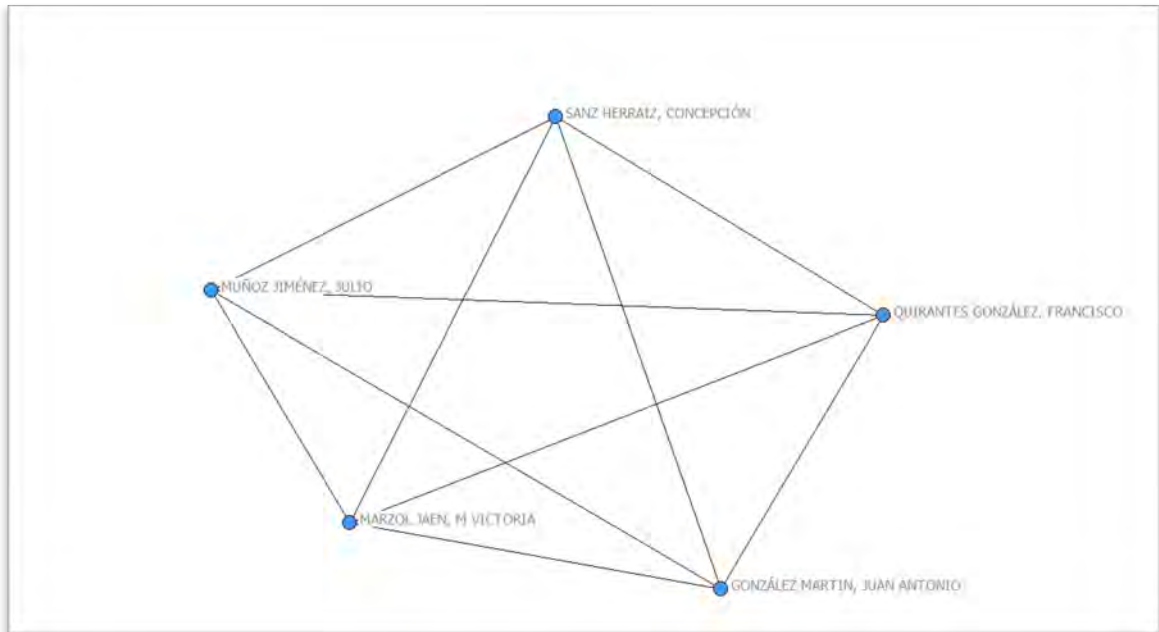


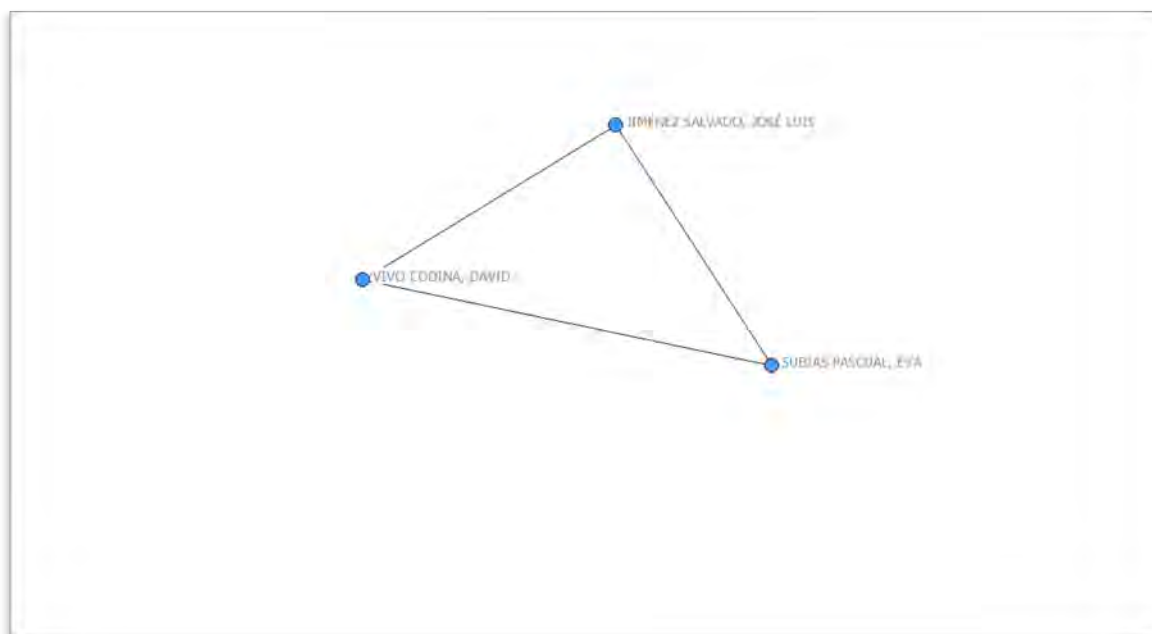
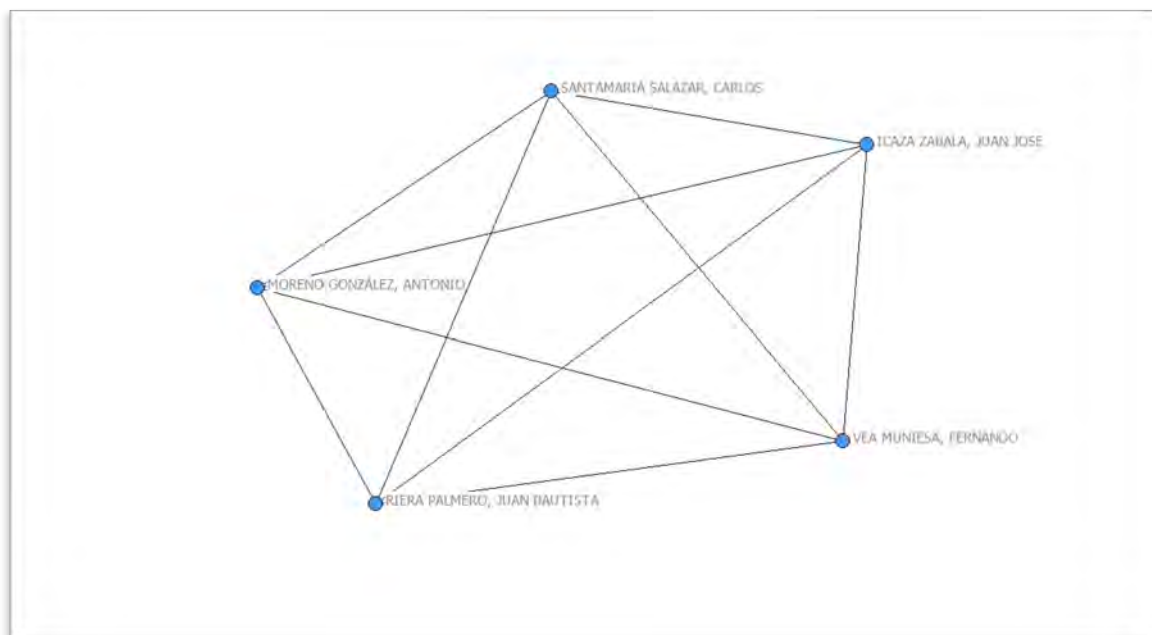


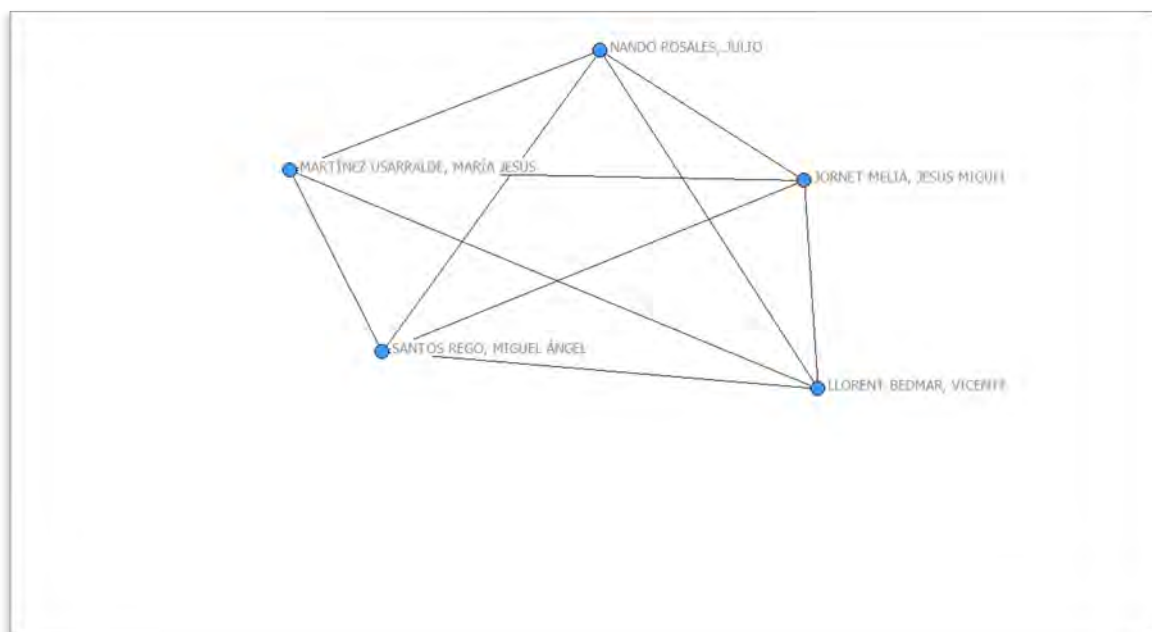
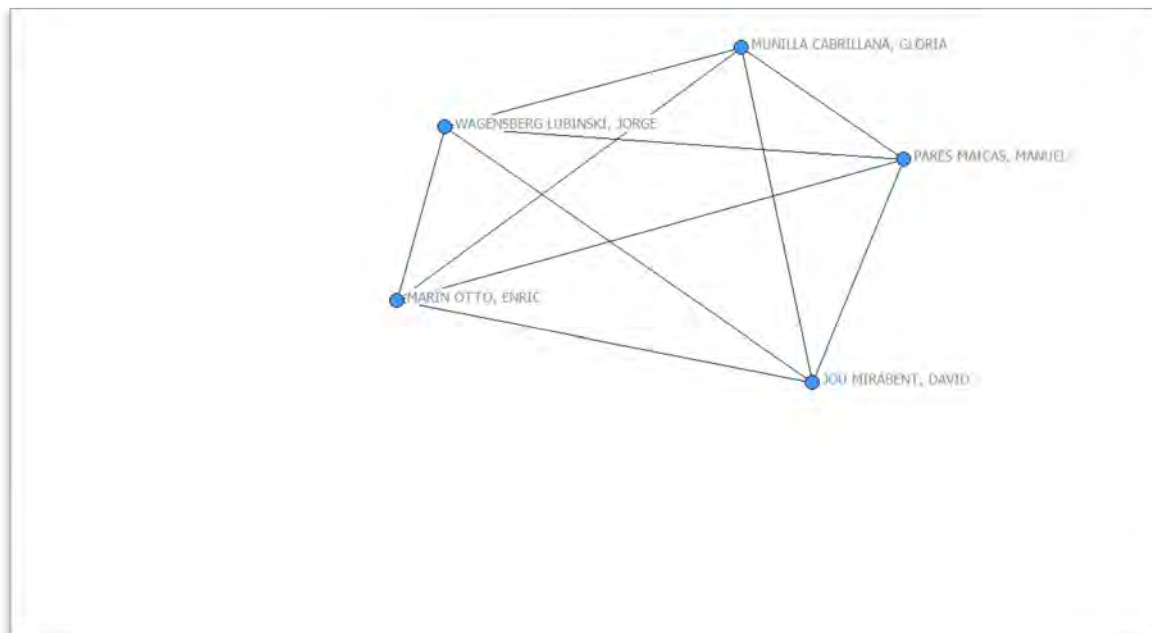


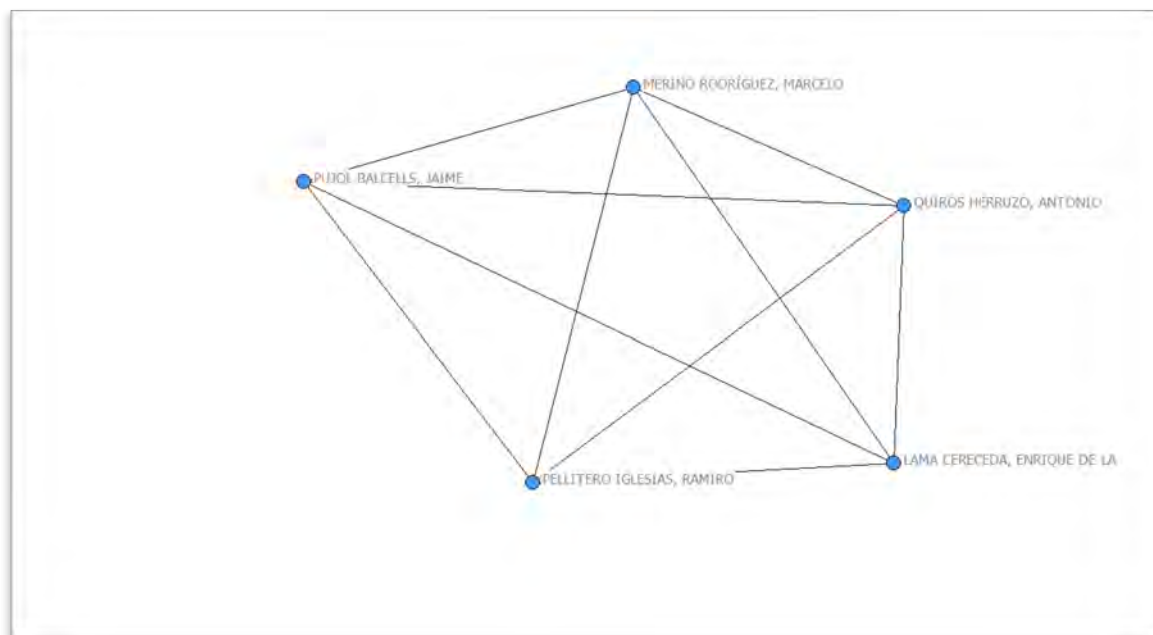












APÉNDICE 3

GUION Y TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE EXPERTOS ESPAÑOLES EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

GUIA ENTREVISTA

DOCTORANDA: ELVIRA CURIEL MARÍN, UNIVERSIDAD DE GRANADA

Gracias por participar en esta investigación. El objetivo principal de esta entrevista es conocer la opinión general del estado de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina científica. Más específicamente, delimitar el área de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de las disciplinas específicas que la forman.

Esta serie de entrevistas forman parte de la investigación doctoral “Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014”, a través de la cual se pretende dibujar la situación de esta área del conocimiento, en lo relativo a la producción de tesis doctorales, aplicando técnicas cuantitativas. De esta forma esperamos hacer una pequeña contribución que confiera estatus científico a la disciplina, y si es posible, colaborar en la delimitación epistemológica de la misma.

La información obtenida con la realización de esta entrevista figurará en la tesis doctoral “Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1976-2014”. Las fuentes se tratarán como anónimas, a menos que usted señale su consentimiento para identificar su entrevista al final de este documento. También se le solicitará su consentimiento para que la entrevista sea grabada.

En base a un estudio realizado con anterioridad, usted es uno/a de los directores de tesis más productivos dentro del área.

Para ello, como experto/a, queremos consultarle sobre los siguientes aspectos:

- Situación actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales
- Disciplinas objeto de estudio dentro del área
- Criterios de inclusión/exclusión de disciplinas del área
- Evolución epistemológica del área
- Evolución de la investigación del área
- Escuelas dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales
- Aspectos relevantes, a su elección, a tener en cuenta en esta investigación

Muchas gracias por su colaboración

En Barcelona, a de febrero de 2015

□ D./Dña. _____ autorizo al uso de mi identidad como entrevistado/a para la investigación

ENTREVISTA EXPERTO N°1

MIÉRCOLES 4 DE FEBRERO DE 2015, 9:36 A.M., DURACIÓN 44:03 MINUTOS

En: Entrevista con el profesor 1, miércoles 4 de febrero de 2015. Muchas gracias por participar en esta Investigación, en mi entrevista, y quisiera empezar hablando, en general, sobre la situación actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ex1: Muy bien.

En: Y, ¿Cómo describiría la situación actual del área, o...?

Ex1: Hombre, es difícil de situar la Didáctica de las Ciencias Sociales en su conjunto, entre otras cosas porque precisamente, no tengo ningún reparo en reconocer que, yo voy poco a los congresos, y, por tanto, no estoy muy conectado con todo lo que se hace, aunque leyendo las actas me hago una idea, un poco, de por dónde van los tiros, ¿no? Yo diría que la situación actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales es buena, no es excelente, es buena, y que puede, puede disminuir o puede cambiar, o puede no ser tan buena en los próximos años, no tanto por la dinámica que se haya generado entre los diversos departamentos españoles que se dedican a esta cuestión, sino por la política universitaria general que estamos sufriendo. Es decir, si lo que ocurre en la Universidad de Barcelona, que me consta que ocurre también en la Universidad de Valladolid, y que ocurre en la Universidad de Santiago de Compostela, que son las personas con las que he tenido contacto más reciente últimamente, pues están en la misma situación en que no se cubren las bajas que se efectúan por jubilación, y vamos a unos departamentos todos con profesores asociados, con contrato precario, claro, no sé quién va a dirigir, quien va a consolidar grupos de investigación, qué es lo que se va a hacer en los próximos diez años. Porque nuestro departamento, en los próximos cinco años se jubilan tres profesores, nos jubilamos tres profesores, quedarán dos como funcionarios, si me permite (*interrupción, llamada telefónica*). Por lo tanto, la situación que hasta este momento pues es francamente buena, aunque puede mejorar en otros puntos, puede menoscabarse o puede no ser tan buena, como he dicho antes, pero por cuestiones externas, ¿no? Ha habido un momento en España en que había pues unos departamentos muy dinámicos, en Valladolid, en Granada, en Santiago de Compostela con López Facal, en Valencia, en Zaragoza con Pilar Rivero, etcétera, es decir, había, hay diríamos, yo diría, un dinamismo, ¿no? Creo que por ejemplo se ha

avanzado mucho en cuestiones de epistemología y en investigaciones de tesis doctorales por lo menos diríamos en nuestro departamento, ¿no? Y creo que es una disciplina que bueno está, diríamos, en construcción, yo no diría como en la pregunta que usted me ha propuesto en el esquema, que sea una disciplina aún madura, hay demasiados interrogantes, es decir, cuando se habla de Historia, o de Geografía o de Economía, las Ciencias referentes, o bien, se habla de Física o de Química, de ideología, aunque surjan nuevos campos del saber como la biotecnología o la nano física, etcétera, pero enseguida hay un objeto de estudio muy claro, y hay un método también muy específico, unos resultados concretos que delimitan muy claramente qué es un área. Por lo tanto, nosotros en este sentido, bajo mi punto de vista, vamos, no existe aún esta madurez de decir que hay unos límites claros, hay un objetivo, un objeto epistemológico claro, y hay unos resultados específicos que marcan límite. Este límite aún es vaporoso. Hombre, la situación actual yo diría que desde los años noventa aproximadamente, finales de los ochenta principios de los noventa, el área ha conocido un gran impulso, se han creado, por ejemplo, el departamento nuestro por ejemplo, se creó, creo recordar, en el año noventa, noventa y uno, noventa y dos, es decir, que es un departamento muy joven, no existía digamos en las Facultades, y por tanto..., se crearon otros departamentos, hubo la creación de departamentos, en un momento determinado, que creo que han sido importantes diríamos en el momento de impulsar el conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Lo que ocurre, a mi modo de ver, es que estos mismos departamentos, cada vez están más en precario, y esto es una cuestión externa a los departamentos, no es una cuestión de fallo interno que en estos momentos aún no se da. Tenemos I+D's, tenemos proyectos de investigación importantes, tenemos contratos con La Caixa de Pensions, en fin, hay un dinamismo, y hay, incluso investigaciones interuniversitarias en nuestro departamento. Pero claro, el futuro es en este sentido un poco preocupante como mínimo. Esperamos que se resuelva.

En: Bien, como hemos comentado antes de la entrevista, parece que la Didáctica de las Ciencias Sociales es un área difícil de delimitar, ¿no? Bajo su punto de vista, ¿qué disciplinas se deben incluir dentro del área?

Ex1: Bueno, aquí hay un problema que es la definición de Ciencia Social, y esto no está claro. No está claro porque si tu lees la bibliografía sobre esta cuestión, pues hay

ciencias incluso psicosociales, hay el término de Ciencias Humanas, o las humanísticas, ¿son ciencias sociales o no? Es decir, en sentido muy estricto, Ciencias Sociales vendrían a ser solamente Sociología y Economía. Las Ciencias Sociales, Sociales, diríamos. Que tengan el marchamo, que tengan el pedigrí, diríamos de ser Ciencias Sociales que utilizan además los modelos matemáticos para sus estudios, no solamente los modelos más formales o la investigación cualitativa. Y claro, en sentido estricto, Ciencias Sociales, cuando nació el término Ciencia Social se aplicaban a estas nuevas ramas desgajadas de la filosofía del siglo XIX, que era sobretodo la Sociología, y más tarde, pues por supuesto, la Economía. Pero en cambio, cuando se utiliza la palabra Ciencias Sociales a partir de 1970, en los currículos o en los llamados entonces Programas de Secundaria y de Primaria, pues Ciencias Sociales se reducían prácticamente a la Geografía y a la Historia. Con lo cual, aquí hay una especie de conflicto epistemológico de definición, de qué son las Ciencias Sociales. Si incluimos entre las Ciencias Sociales, todas aquellas formas de conocimiento razonable, que son miradas que se realizan sobre la persona humana, en sociedad, claro aquí entrarían entonces muchas miradas, ¿no? Por supuesto la Historia es una mirada sobre el hombre en sociedad a lo largo del tiempo, la Geografía es una mirada al hombre, la persona en sociedad en relación con el espacio, son ciencias maduras ya desde el siglo XIX, pero en sentido estricto, no serían Ciencias Sociales, serían Ciencias Humanas. Según el tipo de definición que se podría dar, y que, por otra parte, siempre sería discutible por otro interlocutor. Claro, en la medida en que es discutible, significa que no es maduro, que aún no tenemos claros los principios. La Historia del Arte como disciplina desgajada de la Historia con un objetivo muy preciso, pues también entraría dentro de este magma de las Ciencias Sociales. La Filosofía, la Historia de la Filosofía, que también tiene su aspecto, diríamos, metodológico, los historiadores de la Filosofía, por ejemplo, suelen comenzar comenzar la Filosofía Contemporánea con la muerte de Hegel en 1831, no la empiezan en la Revolución Francesa, aquello es aún moderno, como Kant, ¿no? Cuando probablemente un historiador de Historia dura y pura, la Filosofía moderna, contemporánea la comenzaría con la Revolución Francesa en el Siglo XVIII, con la Revolución Industrial, con la Revolución Americana, y lo situaría perfectamente a Kant como filósofo contemporáneo. Por lo tanto, la Historia de la Filosofía incluso tiene unos hitos, unos marcajes diríamos

cronológicos distintos, entrarían aquí por ejemplo la Religión como me ha dicho usted antes, yo la didáctica de la Religión... hombre, la Religión, como tal Religión, no es una ciencia. Puede ser considerada como una búsqueda, como una investigación humana sobre el sentido, pues, si me aprietas por ahí... pero quizás hablaríamos más de fenomenología de la Religión, que no de Didáctica de la Religión propiamente dicha. Pero en la medida que la Religión es un contenido específico, un constructo humano que está presente en un aula, potencialmente, su didáctica, ¿a qué grupo pertenecería?

En: Eso.

Ex1: Es decir, según como articules la argumentación, sin entrar en cuestiones ideológicas de si la Religión ha de estar o no ha de estar en la escuela, que por otra parte es un tema dicho entre paréntesis “muy curioso”, porque solamente hay tres países de la OCDE donde la religión no esté presente en la escuela, que son Francia, Turquía y México. O sea, en todos los demás países, la Religión está presente optativamente en la escuela, y en tres países concretos es obligatoria, en Suecia, en Austria, y en Grecia, está presente, ¿no? En Suecia la religión luterana, en Austria la Católica y en Grecia la Ortodoxa. Por lo tanto, alguien que quisiera defender su presencia en la escuela tiene argumentos, si en la escuela está presente y es una construcción de sentido o una propuesta de sentido, tiene su didáctica, y si tiene su didáctica, ¿a qué bloque de la ciencia universitaria sobre la manera de presentar un contenido en un contexto particular que sea susceptible de ser comprendido y aprendido que sería la definición que suelo dar yo de Didáctica Específica, ¿dónde se situaría, no? Por otra parte, la metodología de la Didáctica de las Ciencias Sociales, no sé si me avanzo o no me avanzo, está íntimamente relacionada, no solamente con la Didáctica General en sí, si es que la Didáctica General existe, si no con la metodología y la epistemología concreta de cada ciencia que quiere dar didáctica. Yo en Didáctica de la Historia, no puedo partir simplemente de principios didácticos, si no que he de partir de principios epistemológicos de la Historia, de su objeto, de su método, de sus resultados y de los valores que hace intervenir. Por tanto, es distinto de la Didáctica de la Geografía en este sentido, y presupone por parte de el didacta específico universitario una especialización que no puede abarcar todas las Ciencias Sociales, ¿no? Porque claro, si sumamos las Ciencias Sociales a las Humanísticas,

casi diría yo que entraría hasta la Didáctica de la Literatura, que la monopoliza el Departamento de Lengua, pero que en la medida en que la Literatura, o la Historia de la Literatura sea una ciencia humanística que tenga su método, ¿por qué no puede estar dentro de las Ciencias Sociales? En Geografía Humanística, por ejemplo, en el Paradigma de la Geografía humanista, se utilizan textos de la literatura para entender la percepción del paisaje, ¿no? A pues yo utilizo textos de la literatura en un paradigma geográfico determinado, y lo uso para explicar posibilidades de la Didáctica de la Geografía en clase, claro, la historia de la literatura yo la podría reivindicar, no en exclusiva, pero podría pertenecer a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Por supuesto, la de la filosofía, la de la economía, la de la sociología, la de la antropología, en fin, de toda aquella ciencia que se reclame como tal, social o humanística, entra dentro de nuestro campo epistemológico. Claro, una vez dicho esto, ¿qué profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales puede ser capaz de hablar de Didáctica de la Antropología, de Didáctica de la Arqueología, de Didáctica de la Economía, de Didáctica de la Sociología? Yo no. Yo no puedo, es decir, yo no puedo dar Didáctica de la Sociología, ¿por qué? Pues porque no sé Sociología.

En: No se puede abarcar todo...

Ex1: Claro. Yo puedo, diríamos, si pienso en Primaria y en Secundaria, no en universidad, que también entraría, diríamos la didáctica universitaria dentro de nuestro planteamiento, pues yo puedo atreverme a dar una cierta Didáctica de la Historia, y puedo atreverme a dar una cierta Didáctica de la Geografía, y de la Historia del Arte, y dentro de estas tres, me he especializado un poco dentro de la Didáctica de la Historia del Arte. Claro, yo en Didáctica de la Antropología no podría, en Didáctica de la Arqueología, no. Mi compañero Santacana si podría dar Didáctica de la Arqueología, porque es arqueólogo. Claro, esto nos obliga a que como didácticas hay una ciencia que nosotros, de alguna manera, hemos de dominar, no en todo su alcance, porque es imposible, pero sí en sus principios metodológicos básicos, y en su epistemología clara, y además en el conocimiento estricto de diversas parcelas de este saber.

En: Y luego formar equipos, ¿no?

Ex1: Claro, formar equipos interdisciplinarios.

En: Eso es. Muy bien, prácticamente ha respondido a muchísimas de las preguntas que venían a continuación, sobre las que yo le preguntaba sobre la génesis del área y las disciplinas que la conforman, y eso, hablaba de la encrucijada en la que disciplinas como la Historia o la Geografía dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales se sitúan, por ejemplo, en un cruce con las Ciencias de la Educación o la Didáctica General, con la disciplina en sí, con la Historia, con la Geografía... quizás podríamos hablar ahora un poco sobre la investigación dentro del área, sobre la situación de la investigación dentro del área, ¿no?, cuales son las líneas de investigación más fuertes o fundamentales, o que usted piensa que deberían de fomentarse, o...

Ex1: A ver, en líneas de investigación hay que distinguir, a mi modo de ver, dos grandes campos, que serían la educación reglada, la educación no reglada, y un tercer campo que sería el patrimonio. Es decir, hasta hoy, creo que el bloque fundamental al que nos dedicamos en Didáctica de las Ciencias Sociales es la educación reglada, es decir, es la educación escolar. La mayoría de las clases que impartimos, casi el 100% de las clases que impartimos son para educar a maestros de Educación Primaria y a profesores de Secundaria en el máster, de Geografía, de Historia, y de Historia del Arte, en un enfoque claramente disciplinar. Vaya por delante que yo no he creído que exista una Ciencia Social, y que hablar de Ciencias Sociales, en general, es confuso. Yo dar una clase de Ciencias Sociales, en general, integrada, la verdad, es que lo considero, vamos imposible, o por lo menos yo no he alcanzado a poderlo comprender o a poderlo comprender previamente para poder impartirlo. Por lo tanto, yo he insistido mucho, en que cuando has definido que son las ciencias sociales-sociales desde tu punto de vista, dentro de la pluralidad de criterios que existe en este momento, tu te has de encarnar en una disciplina, en una manera de mirar la realidad. Y por tanto, conviene que el maestro esté identificado en una Didáctica de la Historia o del tiempo, en una didáctica del espacio, y en una didáctica del arte, que será lo que el tendrá. Que esto luego puedes hacerlo en clase con una metodología integrada, es discutible, pero tiene sus posibilidades de eficiencia, y por lo tanto, no lo voy a discutir, y otros lo harán desde un enfoque más disciplinar, también es eficiente, y por lo tanto también es posible. En nuestro país está, o ha estado, muy en el candelerero, muy a la vanguardia en los programas integrados, de ciencias sociales, pero en nuestro entorno europeo, y de esto he tenido ocasión de documentarme, esto no es así. Si uno

va a Inglaterra, los alumnos de Inglaterra, desde los cinco años, tienen un currículum de Historia y otro de Geografía, no tiene Ciencias Sociales. Y dan estas materias de una manera disciplinar, y además, yo diría que muy bien, es decir que tienen un, bueno, he mirado un poco los libros de texto, que tienen de los cursos más primarios, diríamos, porque empiezan cuando nosotros hacemos p-cinco, ellos ya hacen primero de primaria, por tanto ya estudian Historia, pero Historia pero *History*, no *Social Sciences*, no, *History y Geography*, y en Francia igual, *Histoire y Geographie*, y en Italia también, y el Alemania no he tenido, porque no sé alemán, y por tanto no he tenido ocasión de consultar sus textos, pero sí que he tenido ocasión de hablar con gente que está en Alemania, y creo que también lo hacen así. Por tanto, el currículum integrado es una particularidad que solamente hacemos en España, y que está muy bien, pero que no es el único. Hay que tener cierto respeto, que cuando en otras áreas occidentales, desarrolladas didácticamente, pues lo hacen de otra manera, pues por algo será, es decir, no tenemos, no hay, una metodología exclusivista. En este sentido, la investigación en el campo de la didáctica de la secundaria adolece a mi modo de ver un poco de un defecto de la investigación de los aprendizajes reales, de los resultados reales en el campo específico de las asignaturas que, realmente, se imparten. En ese sentido soy muy realista o resultadista que es una de las invectivas cordiales, que los compañeros que no piensan como yo, que tienen todo mi respeto, por descontado, me dirigen. Yo es que, si cambiamos un aspecto metodológico en el aula, yo quiero saber si se aprende mejor y más, y por ello debe haber un resultado. La última tesis doctoral, por ejemplo, que he tenido ocasión de dirigir, las dos últimas, la segunda y la cuarta diríamos, han tenido el mismo objeto. Por ejemplo, ver si uno de los problemas que a mi me preocupaban es que tal como se imparten las disciplinas de Geografía y de Historia, en la Secundaria, también en la Primaria, pero en la Secundaria especialmente, no producen el hábito de la continuidad en el esfuerzo por el aprendizaje por parte del alumno, es decir, la observación empírica me muestra, no digo que demuestre, pero muestra, que el alumno estudia, toma sus apuntes y está en clase, estudia cuando hay una prueba de evaluación, y una vez ha realizado la prueba, le interesa exclusivamente la nota numérica que obtiene, no los errores que haya podido cometer, y no las razones por las cuales tiene esta cualificación y le faltan unos puntos, y esto se repite pues hasta al cabo de dos meses aproximadamente que

tendrá otro tipo de prueba de evaluación. Y, por tanto, al revés de lo que ocurre en matemáticas y en lengua, que son las instrumentales, en Historia y en Geografía no realiza un esfuerzo de continuidad en el aprendizaje y esto está estimulado por el sistema de evaluación. Y por tanto, nosotros propusimos, en un momento determinado, en la investigación que se realizaba aquí, cambiar un aspecto de la evaluación que era realizar pruebas objetivas cada final de unidad didáctica impartida, con una metodología muy clara, primero, en la prueba objetiva las preguntas eran por orden de aparición del esquema de la unidad didáctica, es decir, no se iba a pescar al alumno en algo que no supiera, si no hemos dado la unidad didáctica con un orden determinado, por lo tanto, vamos a hacer la prueba objetiva con ese mismo orden. Las calificaciones se daban, porque es posible hacerlo, inmediatamente después de, en la clase siguiente. ¿Y dónde se corregían? Se volvía a repartir la prueba, y se realizaba una hora de unidad didáctica destinada a dialogar con el alumno sobre esta prueba, preguntando cual era la pregunta correcta, y entonces, dialogando con los alumnos, da tiempo para hacerlo, de por qué no son correctas las demás, lo que entonces da al profesor cualitativamente la razón de por qué no se ha discernido una pregunta determinada. Claro, al alumno prepara la unidad didáctica antes de la clase, al preguntárselo todo por orden, realiza un acto de aprendizaje mientras se evalúa, y mientras se corrige, lo vuelve a realizar, con lo cual, mediatizas que haya una intencionalidad más potente en la posibilidad de un resultado, porque se hace un esfuerzo de aprendizaje más continuo. Esta prueba la tienes al final de cada unidad didáctica, no al final de un periodo de dos meses con tres unidades didácticas. ¿Entonces como mides los resultados? Puedes hacer esto y que se aprenda lo igual que antes. Con lo cual, pues puede estar bien o mal, pero hay que ver si esto funciona o no funciona, con lo cual, hay que hacer unas pruebas de evaluación normales diríamos, con el grupo diríamos que realiza este tipo de evaluación, y con otro grupo, que tenga el mismo profesor, el mismo programa, pero que no lo realice. Y, en fin, ahora no entraré, porque son distintos, pero hicimos una muestra con mil y pico alumnos en primero de ESO, y después una muestra cualitativa de unas casi treinta escuelas en Historia del Arte de 2º de Bachillerato, y previamente habíamos hecho ya una investigación sin tesis doctoral sobre este uso en 2º Bachillerato en Historia en bastantes escuelas y comparando pues con la nota de la selectividad, y bueno, el

resultado es que las escuelas que aplicaban el método tal como nosotros lo habíamos diseñado, los resultados en las pruebas abiertas eran mejores. Claro, estas pruebas abiertas que las hacían tanto los alumnos que habían pasado por esta experiencia como los que no habían pasado por ella, o incluso, en algunos casos, alumnos que habían tenido al mismo profesor durante todo el curso pero que habían hecho pruebas objetivas durante la primera mitad del curso, y no durante la segunda, y otros alumnos que no las hacían en el primer grupo si no que las hacían en el segundo trimestre, cuando realizabas las pruebas al final del trimestre en todos los centros, siempre salían mejor las notas de la prueba abierta en aquel grupo que había realizado las pruebas de corrección objetiva. Y además, para evitar que el profesor estuviera condicionado, las hacíamos corregir por dos profesores que no conocían a los alumnos, y hacíamos la media de corrección entre los dos. Lo afinamos tanto como... Este tipo de investigación, de ir a innovar dentro del aula, en la enseñanza específica de la disciplina, y comprobando los resultados que se obtienen, esto yo creo que esto se realiza poco. Si tu coges los títulos de las tesis doctorales, creo que se realiza poco, y aquí hay un problema. Claro, se realiza poco porque es difícil, hay que tener escuelas, hay que hacer materiales, porque hay que pensarlos mucho, hay que pilotarlos antes, porque, bueno, pero claro, si no entramos en el aula para la explicación concreta del feudalismo, de la antigua roma, de la primera guerra mundial, del paisaje agrario o de la unión europea, o del gótico, o de las vanguardias artísticas, si no entramos a realizar modificaciones metodológicas innovadoras, y no comprobamos los resultados, creo que estamos perdiendo una baza muy importante en la investigación. Y esta parte de la investigación en el área de secundaria disciplinar específica, procurando la innovación o el cambio, y midiendo los resultados obtenidos, es escasa. Como creo que habrá tenido ocasión de comprobar en los títulos de las tesis: pensamiento del profesor, la idea que tienen de la historia los alumnos, muy interesante, ¿eh? Pero que metodológicamente también es más sencillo porque con una encuesta y unas entrevistas estás al cabo de la calle, no has de realizar materiales didácticos innovadores, que esto es mucho mas difícil, ¿no? Cuesta más dinero, y has de buscar financiación y ...

En: Pero sí que encontramos en los congresos o en los artículos esa demanda sobre que al alumnado no está interesado o no entiende por qué debe aprender Historia o

Geografía, o no las pone en valor o no les da importancia, y también, yo he podido leer y comentar con el profesor Prats, que esa génesis del área trajo a muchos profesores que eran profesores de instituto, que eran prácticos, que se incorporaron al área. Pero no se ha mantenido esa tradición de escuchar qué se demanda del aula, y hacer investigaciones profundas y bien evaluadas sobre cómo podemos mejorar ese proceso de enseñanza aprendizaje.

Ex1: Desde el punto de vista de la investigación, creo que se hace poco. Hablo de la investigación, no de la innovación, desde el punto de vista de la investigación se hace poco. Ahora por ejemplo nosotros estamos investigando, aprovechando el año de elecciones que nos brinda el 2015, la formación política de los alumnos de ESO. Ya se hizo en las últimas elecciones, creo que, al parlamento catalán, o no sé si eran las generales, ahora no lo recuerdo, y ahora estamos en una investigación interuniversitaria sobre formación política, ¿ve? Un aspecto que antes no ha salido, la formación política también entraría dentro de las Ciencias Sociales, la politología, la dirige el profesor Prats, y que por tanto si que genera materiales, hay información y hay encuestas, y hay control de resultados y hay, además, es muy curioso, porque se hace votar a los alumnos, y es sorprendente que lo que sale de las elecciones, un poquito escorado a la izquierda, pero es lo mismo que sale en las elecciones generales después. Es decir, nosotros hacemos las elecciones una semana antes, y al dar los resultados es sorprendente que alumnos de distintos lugares, cuando tu tomas los resultados que se han dado en ese barrio, que se han dado en general, no se... con un ligero tinte ligeramente escorado a la izquierda, pero la mentalidad de que los alumnos son de izquierdas esto no es cierto. Los alumnos son de sus padres.

En: Exacto.

Ex1: Si sus padres votan al PP o a Ciutadans, ellos votaran al PP o a Ciutadans, o Convergencia o al PSOE o lo que sea. Claro, pero esto tiene una financiación potente, ¿no? De la Caixa y tal. Entonces nosotros hacemos, o sea, sí que se ha hecho con la tradición de los profesores de secundaria, que se implican en el máster de formación del profesorado, que se implican en actividades de formación del profesorado, hay una persona que explica los mapas con internet y tal, ¿no? Entonces viene aquí y se invita a los profesores... pero esto no lo diferenciaría, de la implicación de los profesores de secundaria que va muy a perseguir la elaboración de recetas muy

concretas que les sirvan, que les sean útiles en el aula, esto yo diría que hay una dimensión en nuestro departamento que está muy bien, pero esto no es investigación. Entonces, la investigación que se hace diríamos en secundaria, creo que se realiza, muy interesante y en muchos aspectos, que el formato de investigación lo permite. Si tu quieres investigar cual es el pensamiento del alumno, sobre la asignatura de Historia, cual es el pensamiento social, cual es el pensamiento del profesorado, claro, esto, metodológicamente no es tan caro, y por otra parte, la generación de los instrumentos de aprendizaje, tampoco es excesivamente cara. Claro, todo lo que es material de aprendizaje, sea digital o sea en soporte de papel, a parte de que pensarlo es mucho más difícil, generarlo también. Entonces, claro, por ejemplo, aquí nosotros hicimos la investigación por ejemplo de Pilar Rivero como doctora, que ya era doctora en Historia Antigua, pero yo le dirigí la tesis como doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, tomó una de las líneas de investigación que teníamos aquí, que entonces era toda una innovación, como utilizar el power point en clase, con materiales adecuados a esta utilización. Cómo se utilizar usar textos en Power Point, implicarlos siempre que el alumno los tenga en su poder, por ejemplo, ella aquí tenía el tipo de diseño del material que debía tener al alumnado, manual de 3º de ESO sobre la diversidad cultural, pues claro, el Power Point esta combinado con que el alumno tiene cada uno este material y tiene una información textual con actividades y esto está interactuado, yo no le diría que sea interactivo, que es otro concepto, yo le llamé en su momento, interactuado. Entonces estábamos investigando esto, qué funcionaba en clase, con unos veinte, veinticinco profesores, hacíamos el material, ellos pasaban el material en clase, eso les solucionaba problemas y me pedían más unidades, y yo les decía, pero no (risas) más unidades no te puedo hacer, te puedo hacer una, ¿no? Unas de las que se investigó, esto lo hemos investigado en primero, en segundo, en cuarto, y en primero de bachillerato, ¿no? Por ejemplo, este es el material que yo realicé, sobre el siglo XIX. El alumno lo que tenía era esto, la información muy fácil textual y las imágenes. Todo esto está además relacionado con el Power Point, el texto salía en el Power Point. Si la actividad era subraya las ideas principales, salía por párrafos para ver, “A ver, ¿qué has subrayado tu?”, y otro ponía esto, a ver que has puesto tu...esto está bien, ¿no? Y las soluciones también estaban propuestas, y claro,

pues el alumno trabajaba, y esto el profesorado lo evaluó y salía muy bien. Si quieres quedártelo, yo te lo regalo.

En: ¡Ah! ¡Muchas gracias!

Ex1: Está en catalán...

En: Así practico.

Ex1: De estos es que sólo tengo uno y son modelos de trabajo de los alumnos del máster, y los tengo aquí. Si tú propones este manual, este método, innova, no es revolucionario, pero innova a partir de lo que tienes, que es ya la posibilidad del Power Point y la posibilidad de tener un material fungible.

En: Pero estamos teniendo impacto en la práctica, lo estamos mejorando.

Ex1: Claro, entonces el grado de motivación del alumnado, más alto, grado de motivación del profesor, me ha solucionado problemas de atención, evaluación final... pues ha salido más que con lo que hacia otros años, las evaluaciones han salido mejor. Yo creo que esta línea, con miles de innovaciones distintas, el estudio de la evaluación, por ejemplo, evaluar de otra manera y ver qué ocurre, en fin, en la didáctica, en las actividades de aprendizaje secuenciadas de una manera distinta, con instrumentos distintos, con la evaluación realizada de manera distinta, son cuestiones que yo creo que son sustantivas para el área. Y en este sentido, creo que hay muy pocas. Y en cambio, se investigan otros aspectos, interesantísimos, pero que yo creo que aquí hay un fallo, y que creo que deberíamos ser mucho más sensibles al aula real y al profesorado real. Dentro de la educación no formal, yo no te podría decir gran cosa. Yo, por ejemplo, últimamente he presidido una tesis sobre las colonias musicales en España. Era del departamento de Didáctica de la Música, porque yo también soy músico y claro, como les faltan doctores, pues entonces me ponen, y la verdad que estaba muy bien, pero me hubiese gustado más que hubiese hecho una tesis sobre como aprenden la música, y si la aprenden mejor, diríamos, tienen resultados mejores en el aula. Conozco poco lo que entraría dentro de la investigación, o casi nada, y la cuestión del patrimonio ha entrado con mucha fuerza en nuestro departamento desde los años noventa. Y además ha generado incluso negocio, es decir, financiación, por qué, porque se han conseguidos contratos y además se ha seguido un principio que a mí me parece de justicia, que un profesor que dedica muchas horas a plantear un sistema de interpretación nuevo o un sistema de un lugar

determinado, que ha hecho investigación más allá de lo que digamos es, que cobre por hacerlo me parece perfectamente razonable. Hay un estímulo profesional muy interesante. Yo solo he estado de presidente en una tesis sobre patrimonio, que se leyó ahora el 17 de diciembre, y que a ver, era estupenda, pero es una persona que se dedicó a catalogar, a visitar, todo el patrimonio religioso de Cataluña, todo, y además, había visitado como se trataba previamente el patrimonio religioso en Jerusalén, en Roma y en Santiago de Compostela, todo, y luego hizo unas propuestas didácticas, in situ, en el Monasterio del Poblet, para ver el resultado que se obtenía como motivación del alumnado, no como resultado de aprendizaje. Ahora, esta tesis, ¿entra en Didáctica? Hombre, en la medida en que el patrimonio es un objeto, por decirlo de alguna manera, que se propone ante un público para que sea susceptible de ser comprendido, potencialmente aprendido, pero yo aquí ya no entraría, no veo bien que no pueda entrar en los estudios de didáctica, es decir, cómo presentar el románico de la Vall de Buí de manera que sea susceptible de ser comprendido y que no sea lo clásico de los museos que sea tres cuartos de hora, que te duela la espalda y que estés hasta las narices de estar leyendo lo que está hablando del cuatro o de la vitrina. Hacerlo de una manera más dinámica pues me parece realmente interesante. Y aquí yo creo que tiene una presencia muy fuerte, así como diríamos la didáctica de la innovación real en el aula en cuanto a las actividades de aprendizaje y en cuanto a la evaluación concreta y a solucionar los problemas reales que tiene un profesor en el aula, es débil, a mi modo de ver, en cambio la del patrimonio ha sido espectacular. Muchas tesis, mucha investigación, y por tanto, yo la calificaría de extraordinaria, tanto a nivel de tesis como a nivel de publicaciones, que ha sido extraordinario. En cambio, publicaciones que se refieran al aula en concreto, no hay. No hay. Con propuestas concretas, ¿no? No hay. En mis publicaciones tipo libro siempre he ido a la práctica, es decir, lo último que he publicado es sobre la evaluación de la historia real del arte en clase, u otro que publiqué en 2002 sobre la historia del arte, también a partir de la investigación en el aula, en este caso, el aula universitaria. Me encuentro un poco solo, la verdad, porque no hay mucho. Hay otra persona en el departamento que hizo su tesis sobre Primaria, también sobre la Didáctica de la Historia del Arte, en alumnos de Primaria, ejerciendo ella de maestra en distintas aulas, o sea, yo esto aún no lo he hecho, no creo ya hacerlo con la edad que tengo, pero con el coraje de

decir, tengo seis escuelas, ¿no? Seis escuelas de la misma congregación religiosa, que las tiene en toda Cataluña. Pues yo voy a pedir permiso y voy a explicar dos temas distintos de historia del arte en tercero de primaria, y yo voy como profesora, no ha observado, voy a hacerlo yo y voy a hacer un diario, es María Feliú, y su tesis es de las pocas que se ha hecho en primera persona, desde la práctica, también Concha Fuentes, pero sobre el pensamiento del alumnado de 3º de ESO que ella tenía en clase, pero no sobre la didáctica. Bueno, esta es mi impresión general, no lo he investigado. En: Sí, no, claro. ¿Piensa que me dejó algún aspecto importante por tratar? O ¿hay algo más de lo que piense que debemos hablar?

Ex1: No sé.

En: Si no está muy bien, llevamos casi 45 minutos de entrevista y hemos tratado muchos aspectos importantes, ya está. Pues muchas gracias.

Ex1: No hay de qué, ha sido un placer.

En: Muchas gracias. Acabamos la entrevista.

ENTREVISTA EXPERTO N°2

MIÉRCOLES 4 DE FEBRERO DE 2015, 11:02 A.M., DURACIÓN 23:55 MINUTOS

En: Ahora, comenzamos la entrevista con el profesor 2, miércoles 4 de febrero de 2015, muchas gracias por participar en esta investigación.

Ex2: Gracias a vosotros.

En: Querría comenzar comentando un poco la situación actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales, cual es su perspectiva al respecto, qué grado de madurez, digamos, tiene la disciplina, que aspectos son mejorables, o...

Ex2: Bueno, digamos que después de unos cuantos años de nacimiento de esta área, que nace de una manera anómala en el contexto de la definición de las áreas de conocimiento, digamos que hay una cierta maduración, con muchos problemas, porque no hay referentes paralelos claros en Europa, esto responde a una situación de dar salida el área de conocimiento a la gente que estaba en las escuelas normales, con una definición equívoca sobre qué son Ciencias Sociales respecto a lo que definió la Unesco en su día, que son las Ciencias humanas, ya que dentro de las Ciencias Sociales en el contexto educativo se acostumbra a situar a la Historia y a la Geografía, mientras que en las otras nomenclaturas generales esto se consideran Humanidades, ¿no?. Entonces hay toda una problemática complicada de génesis del área, pero, en definitiva, no está, bueno, la trayectoria ha sido bastante satisfactoria, teniendo en cuenta desde dónde se venía. En: Muy bien. A priori parece que la Didáctica de las Ciencias Sociales es un área difícil de delimitar, ¿qué piensa al respecto, y qué disciplinas incluiría usted dentro del área o como objeto de estudio dentro del área?

Ex2: Bueno, yo creo que la denominación es errónea, Didáctica de las Ciencias Sociales, porque las Ciencias Sociales en cualquier contexto, digamos son, como hemos dicho antes (antes de la entrevista) son Economía, Sociología, etcétera, mientras que la Didáctica de las Ciencias Sociales que se centra en la práctica o la preparación y puesta en marcha de la práctica educativa, se centra sobre todo en las materias tradicionales que son la Geografía y la Historia. A mi particularmente no me importan demasiado las Ciencias Sociales, yo soy Historiador, y soy un Historiador sobretodo dedicado a la difusión, divulgación y Didáctica de la Historia, por tanto, es una definición que a mí no me compete, no creo que es errónea, no me interesa demasiado, yo soy hago Didáctica de la

Historia. Si por circunstancias políticas, de la política educativa española, se inserta dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, no es mi problema, digamos, ¿no?

En: De acuerdo. Entonces, bajo su punto de vista, ¿La Historia del Arte?

Ex2: Bueno, la Historia del Arte...

En: ¿Es Historia?

Ex2: Si bueno, sería un subcapítulo de la historia, aunque digamos que los historiadores del arte no estarán de acuerdo con esto, porque buscan una propiedad ...

En: Una identidad.

Ex2: Una propia identidad, pero vamos, la historia es el estudio del pasado, entonces estudiar el arte del pasado, para mí, entra dentro ...es un espacio dentro de la disciplina, pero no le veo tampoco ninguna metodología singular con respecto a lo que sería la historia, demasiado clara o nítida.

En: ¿Y la Geografía?

Ex2: Y la Geografía entraría a caballo, diríamos, en algunos aspectos. Hay algunos autores y escuelas que tienden a agrupar la Geografía Humana ciertamente dentro de lo que serían las Ciencias Sociales, mientras que la Geografía Física la tienden a ubicar dentro de lo que sería las Ciencias Naturales, y por tanto está en una situación también equívoca, ¿no?. A mi me interesa la Geografía desde un punto de vista histórico, porque las variables espacio temporales son importantes. Creo que la tradición de Geografía e Historia en la educación debería ampliarse, pero superar esa tradición no es fácil. Por otra parte, tanto la Geografía como la Historia son disciplinas muy inclusoras, que, bueno, permiten incluir o incorporar aspectos de esas disciplinas humanas y sociales. Es decir, que tampoco me parece mal esa pervivencia de la Geografía y la Historia en la enseñanza, a pesar de que quizás debería darse más cancha a disciplinas que no tienen tradición educativa, como puede ser la Economía o como puede ser la Antropología.

En: Entonces, la Didáctica del Patrimonio también la incluiríamos...

Ex2: Si, la Didáctica del Patrimonio, el patrimonio no deja de ser una fuente histórica, en este sentido, para mí formaría parte básicamente de la Didáctica de la Historia, y si se quiere, de la Didáctica de la Historia del Arte, también.

En: ¿Y la Didáctica de la Economía?.

Ex2: La Didáctica de la Economía, sería, otra cosa, sería propiamente una ciencia social. Cuando yo hago un estudio en el pasado de la Economía, entraría dentro de la Historia, pero el estudio de los sistemas económicos en el presente entraría dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Didáctica de las Ciencias Humanas, y esto sería otro problema bastante más complejo. No sé, si debería entrar o no en los Sistemas Educativos de una manera más decidida, tal vez sí, pero por ahora ese no es un problema, no puedo opinar, pero es un problema de política educativa.

En: ¿Y la Didáctica de la Religión?

Ex2: La Didáctica de la Religión...la Religión no es una ciencia, por tanto, desde mi punto de vista no se puede incorporar en ningún caso dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales. A lo sumo, dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales o de la Didáctica de la Historia podemos hacer una perspectiva histórica de lo que fue en su día pues judaísmo, el islamismo, el budismo, etc, etc, pero en eso no se puede entender como una Didáctica de la Religión. La Didáctica de la Religión, se debe dar allí donde toca, que es en las iglesias, y/o otros centros religiosos, ¿eh?. Sin, en fin, nos podríamos extender mucho en este aspecto, porque hay religiones y religiones, religiones y religiones políticas, y sistemas políticos que adoptan también una superestructura religiosa, este era el caso de Al-Andalus, de los cuales también nosotros estamos en los límites de Al-Andalus, el límite digamos, y también tenemos larga experiencia, es decir. El Islam no es solo una religión, es un sistema político.

En: Entonces, ¿qué criterios diría usted que se deben de seguir a la hora de delimitar las disciplinas que componen el área?

Ex2: Bueno, esto es una pregunta difícil. Si tomamos como referencia lo que hay en los sistemas educativos, bueno, si el área es subsidiaria de los sistemas educativos, debería incluir lo que están tratando los sistemas educativos. Para mí el planteamiento es completamente al revés, digamos, es decir, yo creo que las distintas disciplinas humanas y sociales, cada una debe desarrollar su propia didáctica, por tanto, el desarrollo de la Didáctica de la Historia es una responsabilidad de la Historia, y no de otras disciplinas. Yo, como me considero historiador, e interesado en la Didáctica, ya digamos en espacios educativos o en otros espacios de divulgación amplios, como pudieran ser espacios culturales, en fin, desde las industrias culturales al turismo cultural, pues no tengo ese problema. Es decir, bueno, que hagan lo que quieran, que pongan lo que quieran, es más una decisión política que científica.

En: De acuerdo. Ya hemos hablado de como nació, un poco, ¿no? El área de las Ciencias Sociales, estas circunstancias especiales . ¿Piensa que el que la disciplina se sitúe, digamos en esta encrucijada, entre las propias disciplinas y la didáctica, ha influido en la evolución del área?

Ex2: Sí, naturalmente. Siempre ha habido...el área ha ido derivando de una manera subsidiaria de lo que sería la Didáctica General, digamos. Luego también es un problema, porque la Didáctica General a menudo no ha tenido unas referencias disciplinares claras, y ha establecido, pues, sus presupuestos a partir de la especulación, en no pocos casos. Entonces esto es una problemática complicada, yo respeto, digamos, que los pedagogos se preocupen por la Didáctica de cualquier cosa, de la Historia, de la Historia del Arte, de la Geografía, etc, pero creo que también es lícita la posición contraria, que los historiadores nos preocupemos sobre cómo se aprende la propia disciplina, y en este punto de vista, tan legítima me parece una posición como la otra, yo particularmente me inclinaría dentro de la disciplina de la historia, preocupado por la divulgación de la propia disciplina. Divulgación, difusión y didáctica, que podríamos hablar de esto, pero las fronteras en muchos casos no son claras, en estos diversos conceptos.

En: Bien, como investigador dentro del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, ¿cómo describiría la situación de la investigación dentro de esta área?.

Ex2: Bueno, la investigación ha sido muy desigual en los últimos años, es decir, desde que apareció el área, y tendríamos, pues, estas dos realidades, que había mencionado anteriormente, es decir, tesis doctorales o investigaciones que consideran la Didáctica de las Ciencias Sociales como subsidiaria o simbiótica con respecto a la Didáctica General, y por tanto han ido adaptándose a los presupuestos de la Didáctica General, y experiencias que han partido de la problemática de la Historia en tanto en cuanto hacer comprensibles los objetos de conocimiento de esa ciencia, por tanto, tenemos experiencias de las dos maneras. Hoy por hoy, creo, que en la medida en que también en el panorama europeo y mundial existe también una mayor preocupación por la Didáctica de la Geografía y la Historia, creo que también la opción o la versión más pedagoga, más subsidiaria, más simbiótica con las aportaciones de la Pedagogía, es la que está ganando más terreno.

En: Bien...

Ex2: No digo que sea bueno o malo, simplemente yo creo que, creo que no...yo estaría en otro no se si decirle Paradigma digamos, ¿no? Que sería el de la disciplina propia, es decir, a mi lo que me interesa es la Historia, lo demás no, y en fin...soy un historiador, no soy un pedagogo, soy un historiador interesado en la Pedagogía en tanto en cuanto me puede ser útil para divulgar mi propia disciplina.

En: Entonces, esto se sale un poco de la idea que había de la entrevista, ¿podríamos decir que el departamento sobra, un poco?.

Ex2: ¿Los departamentos? Si, en ultima instancia.

En: Quiero decir, este.

Ex2: Si.

En: Tendría que haber más colaboración...o ir de otra manera.

Ex2: Si, yo creo que...

En: Pero debería incorporarse algún pedagogo o didacta a departamentos de Historia o Facultades de Historia...

Ex2: Yo creo que las Facultades de Historia deberían tener en los departamentos, todos los departamentos deberían tener su propia gente dedicada a la Didáctica. Aunque eso no implica que los departamentos de Pedagogía no pudieran tener sus propios historiadores.

En: Historiadores, geógrafos, etc...

Ex2: Exactamente, yo creo que estos departamentos tal vez pueden, o se puede prescindir. De hecho, es una excepción en el panorama...

En: Internacional.

Ex2: Si, no tiene referentes afuera, no tiene referencias bibliográficas, cuesta ubicarte cuando tienes que publicar, tienes que buscar o bien una revista de Historia, o bien una revista de Pedagogía, o no sabes exactamente donde...hay problemas, derivados de un nacimiento espúreo, de unas necesidades políticas y no de una coherencia o congruencia científica. Es un área inventada, en el ochenta y dos, creo, u ochenta y cuatro, cuando el sistema de ideonidades, lo cual no quiere decir que no sea interesante el planteamiento, ¿eh?. Porque cuando...nosotros creo que le hemos sacado bastante rendimiento al tema, hemos vivido bien con la Didáctica de las Ciencias Sociales, y bueno, hemos generado un espacio que no nos ha ido mal.

En: Si, no. De hecho, responde a necesidades reales que hay en las aulas, a un alumnado, que si lo comparamos con la profesión médica, son pacientes que estamos perdiendo.

Ex2: Si.

En: Que no ven el sentido de estudiar o comprender la Historia, ni la Geografía, ni el espacio...responde a una necesidad, aunque no se lleva a cabo mucha investigación desde este punto de vista, desde la práctica, o realmente, como influye...

Ex2: Bueno, las investigaciones hay de todo. Ya te digo, la posición mía que tendría sería, la Didáctica, para mí digamos, la Didáctica de las Ciencias Sociales, su objeto de conocimiento no es solamente el Sistema Educativo, si no que es, la sociedad, en general, todo lo que la sociedad demanda en cuanto a conocimiento, en nuestro caso, mayoritariamente, Geografía e Historia. Entonces, cuando yo elaboro un producto didáctico, no necesariamente es solamente para el sistema educativo, si no que es para cualquier fin, para cualquier persona. Me preocupa cómo hacer que sea comprensible la Historia, a una persona de 90, 60 o 6 años. A fin de cuentas, no hay mucha diferencia. Pero eso no es lo mayoritario en el área. Lo mayoritario en el área es centrarse en enseñar la Didáctica de las Ciencias Sociales como una disciplina educativa que se preocupa en cómo se aprende Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales en los sistemas formales de enseñanza y aprendizaje.

En: Entonces, para delimitar el área, o describir el área, es importante tener en cuenta los ámbitos no formales o informales, también.

Ex2: Si, para mí ya te digo, nosotros nos hemos movido en base a los presupuestos del constructivismo también, entonces, lo que aprende un niño, o los sistemas de aprender de una persona joven, no son diferentes de los que aprende una persona adulta, además, los mercados y las demandas, digamos, más interesantes, en cuanto a generar nuevos productos comprensibles en los últimos años, han estado más fuera de la escuela que en el interior de la escuela. Por decirlo de otra manera, en la escuela ha dominado una didáctica decimonónica, con muy pocas oportunidades de innovar en cuanto a tecnologías, y la revolución didáctica en Historia, Patrimonio, o en Historia del Arte, etcétera, se han desarrollado en museos, en espectáculos, en películas, en juegos, en vídeos educativos, en proyectos turísticos, etc. Ahí es donde hemos podido innovar y dar, generar propuestas nuevas, mientras que los ámbitos educativos son muy restringidos. Muy mal.

En: Pero habría que mejorarlos entonces, ¿no?.

Ex2: Sí, habría que mejorarlos. Pero la mejora, vamos a ver, es bastante complicado. Esto nos llevaría a derroteros complejos, digamos, es decir, para que mejorara en concreto la Didáctica, fíjate, la Didáctica de la Historia, lleva desde que Rafael Altamira escribió en 1898 su libro de enseñanza de la historia, no se ha superado. Las propuestas digamos que Altamira hacía en su día de oponer una historia metodológica vinculada al entorno, práctica, por tanto intensiva, frente a una historia extensiva, basada en la justificación del estado-nación, bueno, continuamos igual que hace 100 años. Es decir, ha habido intentos, por parte de la Escuela Nueva, por parte de los Movimientos de Renovación Pedagógica, de introducir mejoras, pero el sistema, las decisiones políticas han tendido siempre a seguir considerando las ciencias sociales como un instrumento de política más que otra cosa. Fíjate, no se concibe que haya laboratorios, o aulas de Didáctica de la Historia o de Didáctica de las Ciencias Sociales, porque se entiende que no son una ciencia experimental, digamos. De todas maneras, en el futuro, eso se va a transformar.

En: ¿En qué sentido?.

Ex2: En el sentido de que las nuevas tecnologías, la Historia, Geografía sería paralelo, la Historia no se puede experimentar, ni se puede ver, porque no existe, pero cada vez tenemos más posibilidades de simularla, ¿no?. Entonces el avance de todo lo que sería la supercomputación, que nosotros estamos trabajando en eso también, nos va a abrir posibilidades inmensas, en tanto en cuanto, pues podemos simular problemas, que no será bien-bien una experimentación de tipo científica, pero se va a asemejar mucho, entonces, la dimensión experimental de la Historia en tanto en cuanto, tu pones un problema, todas las variables que hay, y a partir de ahí, con la supercomputación, puedes ir estudiando las soluciones, y las variaciones que puede haber, puede dar mucho juego. Eso sumado a que digamos, en historiografía, la historiografía después de la caída del materialismo histórico, como explicación historiográfica holística y global, no ha habido una teoría que sea capaz de sustituir a eso. Eso, el materialismo histórico, tampoco dio una transposición didáctica clara, eh, pero yo creo que la teoría de la evolución aplicada a los historiadores que se fundamentan en la teoría de la evolución, no digo Darwinismo, eh, si no teoría de la evolución, aplicada a la explicación del pasado, en cuanto a la selección de las mejores opciones en cada momento, puede ser una vía muy interesante, sumada al desarrollo tecnológico que nos llevan los medios informáticos, va a ser una opción muy interesante.

En: Si, no hay ninguna duda, como investigación y como innovación. Muy bien, hay algún aspecto que considere relevante que no hayamos tratado.

Ex2: Pues no sé, como tu veas.

En: Si, el guión está cubierto, y no sé si hay algún aspecto más que considere que puede ser importante, incluso manuales, autores, estudios...

Ex2: No, nosotros, lo que estamos trabajando más ahora, la preocupación es esta. Las nuevas tecnologías como van a incidir en todo esto. Trabajamos mucho todo lo que es imagen, es decir la Historia para que se vea tiene que ser vista, pues antes hay que generar imágenes de la Historia. Tu no puedes un ánfora, es un objeto, un cántaro o lo que sea, es un objeto, incomprendible si no sabes para qué servía y quien lo hacia servir, entonces hay que contextualizar, ¿no? Contextualizar el patrimonio, contextualizar las ruinas, hacer reconstrucciones hipotéticas, trabajar sobre todo en la imagen, es el reto principal. Pero digamos, la formación de nuestra gente, más que trabajar en la resolución de problemas prácticos, es decir, creo que la didáctica en el fondo, más que una ciencia, es una tecnología. Es decir, en tanto en cuanto, que no genera conocimiento nuevo, que no genera...que el conocimiento nuevo que genera no es diferente al conocimiento que genera la arquitectura, digamos, o la ingeniería, no lo digo en un sentido peyorativo, lo digo en un sentido ... nosotros necesitamos generar productos de consumo para optimizar los más diversos aspectos de la vida cotidiana, es decir, para generar estos objetos, no necesariamente generamos nuevo conocimiento, sino que generamos, es decir, cuando una arquitecta hace un puente, no hace ciencia, hace tecnología, yo creo que nosotros, la posición es parecida, mientras que nuestros teóricos están más preocupados por elaborar teoría, digamos, entonces, un arquitecto lo que tiene que hacer son puentes, no teoría sobre cómo se elaboran las casas, tiene que hacerlas, digamos. Y yo creo que, bueno, esta área de conocimiento tiene mal futuro en el sentido de que todo el mundo dice como hacer las casas pero nadie se dedica a hacer casas, comparado con la arquitectura. Entonces, esto es, encuentras gente que va haciendo discursos, discursos, y discursos, y que luego, son incapaces de ...hacen unos materiales que son absolutamente infumables, de mala calidad, explicando lecciones magistrales en clase, es decir, bueno, eso es inviable, por eso, en ese sentido, la didáctica está en una situación de ...antes te he dicho de futuro interesante, en plan hablando de que las expectativas son buenas, pero lo que sería la

casta, por decirlo de alguna manera, una palabra de moda, la casta dentro del área es muy conservadora, poco preparada desde el punto de vista de la renovación disciplinar de la Geografía y la Historia, y desigualmente acercada a lo que serian los referentes de la pedagogía que también son muy erráticos, de la didáctica, es decir, un desastre.

En: Bueno...

Ex2: No sé, has entendido algo más o menos...

En: Si.

Ex2: Es excepticismo...yo no le veo demasiada ...le veo un futuro desigual, el futuro no depende de nada, depende de las decisiones políticas que haya también

En: Desgraciadamente, si.

Ex2: Pero tu te miras la calidad de las tesis que hay, si es lo que vas a hacer, ...

En: ¿Seguimos grabando?

Ex2: Como quieras...

En: Bueno....

ENTREVISTA EXPERTO N°3

JUEVES 5 DE FEBRERO DE 2015, 9:48 A.M., DURACIÓN 38:47 MINUTOS

En: Muy bien, comenzamos la entrevista, al profesor 3, Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Muchas gracias por colaborar en mi investigación, y querría comenzar preguntándole, ¿Cómo describiría la situación actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Ex3: La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene dos ámbitos que tienen trayectorias e historias diferentes. Una es la innovación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia básicamente, que es una actividad que viene de lejos, desde el Padre Manjón, que ya se planteó cuestiones de cómo enseñar mejor la Geografía, hasta la actualidad, siempre ha habido una tendencia y una corriente dentro de la enseñanza de cómo mejorar los métodos en el tema de la Historia y en la Geografía, lo que nosotros llamamos Ciencias Sociales, y otra es la Didáctica de las Ciencias Sociales en el seno de la Universidad Española, que es un tema mucho más reciente, y que de hecho, pues no apareció ni en las aulas ni en la investigación hasta mediados de la década de los ochenta, de mil novecientos ochenta. En la medida en que los antiguos profesores de las Escuelas Normales se incorporaron a la Universidad y crearon, cuando se crearon el conjunto de las áreas de conocimiento en la Universidad Española, un área que se llamó Didáctica de las Ciencias Sociales. Ese es su arranque institucional, y es cuando también, coincide, con que la universidad se empieza a plantear, los profesores que se adscribieron a esa área, que no eran todos aquellos que impartían las asignaturas en las Escuelas Normales, si no aquellos que quisieron, pues cuando los profesores que se pasaron a esa área, se empiezan a plantear ya cuestiones mucho más ligadas a lo que es propio de cualquier disciplina científica en la Universidad, la realización de investigación, la realización de tesis doctorales, y el organizarse como corporación universitaria. Esos dos arranques no son paralelos, uno es tradicional en el sistema educativo, y otro es el que hace referencia a la Universidad española. La pregunta era, ¿cómo está actualmente? Pues dicha esta introducción, decir que si nos referimos a la universitaria que es la que creo a la que tu te refieres, se ve claramente que la trayectoria es muy corta en el tiempo, si comparamos con áreas de Didáctica General o Historia, o cualquier otra, que llevan años en la

Universidad trabajándose, pues la Didáctica de las Ciencias Sociales, en la práctica, se empieza a organizar en los años noventa, principios de los noventa. Llevamos solo veinticinco años de trayectoria en el área. Lógicamente, un área tan corta y tan pequeña en la cantidad de académicos que pertenecen, y sin ninguna trayectoria investigadora, como no la tenía, pues está en una situación que yo diría que comenzando a identificarse como tal. No tiene los elementos propios de otras áreas de investigación empírica como son cuerpos teóricos muy definidos, trayectorias y líneas de investigación desarrolladas, que se van, de alguna manera, transformando, y creciendo, si no que estamos, prácticamente, empezando, aunque la situación actual es positiva en el sentido de que se ha trabajado mucho, se han realizado ya bastantes investigaciones y tesis que empiezan a orientar de como andar por este camino, y luego, también, en los últimos años, pues se han incorporado académicos más jóvenes, que ya incluso han hecho incluso sus tesis doctorales dentro de la investigación didáctica, porque los de mi generación hicimos las tesis doctorales en otras áreas de conocimiento, porque no existía esta, ¿no?. Pues ahora ya tenemos académicos que hacen las tesis doctorales en didáctica, o si no, de su primer arranque una vez ya han sido doctores, se han dedicado a escribir y a investigar. Entonces, es una situación positiva, de una generación ya con un grupo de gente que comienza a provocar un cierto grueso teórico e investigador, pero claro, todavía, muy pequeño, muy limitado por la dimensión de las personas, y yo diría que en fase todavía de tener que andar mucho tiempo para poderse consolidar e igualar a áreas más consolidadas.

En: Muy bien. A priori, parece que el área de Didáctica de las Ciencias Sociales es un área difícil de delimitar, ¿qué piensa al respecto, y qué disciplinas se incluyen dentro del área?

Ex3: La Didáctica de las Ciencias Sociales se llama de esta manera porque en las leyes que regulaban los currículos escolares, en la Educación Primaria a partir de la Ley General de Educación, el ámbito tradicional de Geografía e Historia, que es el que es habitual en la mayor parte de los países europeos, se amplió a otras disciplinas teóricamente impartidas en clase, en la práctica no fue así, del ámbito social, como eran rudimentos de Economía, de Educación Cívica, algunas cosas de Sociología...entonces, cuando se hicieron los programas de Ciencias Sociales de la Educación Primaria, pues en vez de llamarle Geografía e Historia, se llamaron

Ciencias Sociales, aunque el grueso de todo lo que se hizo en esa época era Geografía e Historia. Cuando se hizo los programas de la LOGSE, también vino la misma preocupación que les había llevado a los gobernantes de la época de la Ley General de Educación de la época de Franco, a intentar también englobar otras Ciencias Sociales a parte de la Geografía e Historia, y al área la llamaron, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, es decir, que no deja de ser un pleonasma, porque la Geografía y la Historia también son Ciencias Sociales, pero lo que quería decir ese nombre es que se da más hincapié a la Geografía y a la Historia. (*interrupción*).

En: Continuamos. Entonces, ¿qué opina usted de la inclusión de la Didáctica de la Historia del Arte dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Ex3: Bien, a ver, las que son fundamentales en la Didáctica de las Ciencias Sociales, son la Historia y la Geografía, y dentro de la Historia, se incorpora plenamente la Historia del Arte, que es una parte de la Historia, como hay Historia Social, Historia Económica, Historia del Arte. Es que es una parte esencial. Estas son las dos materias que son el eje estructurante del área. Pero, también, se pueden incorporar algunas materias, algunas no son propiamente científicas, disciplinas como por ejemplo la que llaman Didáctica del Patrimonio. Didáctica del Patrimonio no existe, lo que existe es la Didáctica de la Historia a través del Patrimonio. O la Didáctica de la Geografía o del Paisaje, a través del Patrimonio Natural. Por tanto, hay otros aspectos que tienen un cuerpo académico, como es los estudios patrimoniales, que tienen muchas facetas, que también se incorporan dentro del área, pero no tanto por las facetas que son propias de los administradores del patrimonio, como son arquitectos, restauradores, museólogos, si no por lo que tienen de instrumento para la enseñanza de las disciplinas, lo más habitual si es cultural, es la Historia, generalmente. O el Arte, porque también visitamos los museos de arte, que son museos patrimoniales, o las arquitecturas, ¿no? Por lo tanto, esto sería Historia del Arte e Historia a través del patrimonio. Hay otras materias que se quieren incorporar en las Ciencias Sociales, que tienen menos tradición, y que, de hecho, también pueden considerarse sociales, como son los temas de formación económica de los estudiantes, la formación cívica-política, o la formación en el ámbito de la Antropología y la Sociología. Eso son ámbitos de investigación, que incluso hay pues ya realizaciones, que ven como se puede enseñar mejor, la Didáctica es normativa, es como enseñar, es metodológica en

gran parte, entonces, pues cómo enseñar los principios económicos, para un niño, que esto lo empezaron los psicólogos, del Vall y todos estos empezaron con esos trabajos de cómo enseñar los conceptos económicos, que también se incorporan la Economía en las Ciencias Sociales. Por tanto, las disciplinas sociales, que son aquellas que hacen referencia, sobre todo a las que tratan, no del estudio de las personas individuales, como puedan ser la Psicología Clínica, si no las que hacen referencia a los estudios de la comunidad, todas ellas pueden ser incorporadas al aula. Y por tanto, son objeto de investigación, e incluso de enseñanza. Aquí tenemos asignaturas de Antropología, y tenemos asignaturas de formación cívica. De todas maneras, vuelvo al principio, las fundamentales, las que además estructuran todas las otras, son la Geografía y la Historia.

En: ¿Y la Didáctica de la Religión, entonces?

Ex3: No, la Didáctica de la Religión, no, en principio la Religión no se considera una ciencia, por tanto, claro, si tu dices, Ciencias Sociales, la religión está fundamentada en las creencias, no en la ciencia, la ciencia tiene otras características, un conocimiento de características completamente antagonistas a la religión, la religión se basa en la fe, en la creencia ciega en elementos que son incluso sobrenaturales, ni si quiera naturales, por lo tanto, la religión poco, por no decir poco, nada tiene que ver con las Ciencias Sociales, otra cosa es el estudio de las religiones, eso sería Historia, que sería distinto. Entonces, el estudio de las religiones entraría dentro de la Antropología, y de la Historia, y sería objeto también de nuestra área, pero no el estudio de la doctrina, el estudio de la doctrina, me da igual que me hable usted de la religión católica que de la protestante, que de la musulmana, que la islámica, no es, no tiene nada que ver con lo que nosotros tenemos que hacer, y me consta que hay en algunos lugares de España que los profesores de la doctrina católica, están integrados en los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales, bueno, aquí nunca lo hemos admitido, aunque nos lo han intentado incorporar en alguna ocasión, cuando yo era director del departamento sin ir más lejos, y nunca lo hemos admitido. No por las personas, por supuesto, si no es que no tiene nada que ver con nosotros. Eso quizás, en el departamento de Metafísica, o en algún otro departamento quizás quepa, pero en cualquier caso, en la Universidad la religión no es uno de los elementos, como doctrina insisto, que deba de estar en los centros, esto es una cuestión que está en el

ámbito de las iglesias, de las comunidades, y ya no solo en aspectos íntimos, si no sociales, pero no en un centro que se dice que es el templo de la ciencia. Por lo tanto, como conclusión, la religión no tiene por qué incorporarse ni estar, ni siquiera, pensarse que pueda incorporarse a nuestra área de conocimiento.

En: Muy bien, dicho todo esto, ¿bajo qué criterios diría usted que se deben elegir las disciplinas que conformen el área? ¿Criterios curriculares? ¿Criterios históricos...?

Ex3: Bueno, hay un criterio histórico evidente que es las tradiciones de nuestro sistema educativo, y de todos los sistemas educativos europeos. Y digo europeos, porque en otros lugares, las tradiciones son distintas. Por ejemplo, la Historia y la Geografía en los sistemas educativos asiáticos prácticamente no existe, o sea, no se consideran como disciplina fundamental, como ha sido aquí desde el siglo XIX. Por lo tanto, hay una tradición histórica, que hace que esas dos disciplinas, que son la Geografía y la Historia, estén presentes en nuestro currículum, y no podemos renunciar a esa tradición. Pero con los cambios que se están produciendo en los sistemas educativos, también se están replanteando mucho los currículums, y entonces uno podía pensar, pues pensemos si tiene que seguir o no tiene que seguir. Es un debate que se ha tenido en toda Europa, no aquí en España, si no en toda Europa, entre los que piensan que las asignaturas que se den en los currículums tienen que ser fundamentalmente instrumentales, matemática, lenguajes, básicamente, y ligadas a las Ciencias Sociales o a los problemas actuales. Sobre esto hay tendencias que de algunos gobiernos, y aquí también la hubo en España, hacia disciplinas más, que analizan la realidad actual, porque se entiende que el alumno tiene que vivir con los problemas actuales, pues que tenga algún tipo de conocimientos sobre Economía, sobre Sociología, sobre Política,...estas disciplinas que también son sociales. Otros opinamos que, sin negar que esto tenga que ser así, que no creo que sea malo tampoco, pues que se incorporen algunas Ciencias Sociales con su entidad propia, dentro del sistema educativo, como pueden ser por ejemplo la Economía, pero pensamos que las dos materias tradicionales que son Geografía e Historia, tienen elementos suficientes en la formación de los individuos, como para prepararlos para entender el mundo en el que viven perfectamente. La Geografía por supuesto, porque la Geografía es una ciencia síntesis, que trabaja la Geografía Humana fundamentalmente, pues trabaja la Demografía, trabaja la Economía, trabaja la Geografía Económica, trabaja la

Geografía de la Producción, trabaja la Geografía Energética, o sea, la Geografía cubre muchos campos que cubren otras Ciencias Sociales. Por lo tanto, es una materia que tratada bien, y correctamente, prácticamente te sitúa en el mundo en el que vives perfectamente, y la Historia, para mí es el mejor laboratorio que hay para enseñar a pensar de una manera rigurosa, sobre la sociedad. Te da la ventaja de que como las cosas ya han pasado y sabes cómo empezaron y como acabaron, y qué consecuencias tuvieron, tu entrenas a los individuos a poder entender los fenómenos sociales, si eso lo entienden bien, es mucho más fácil que se acerquen a los fenómenos actuales con el mismo criterio de rigor y científicidad que tiene la Historia. Por lo tanto, para mí el criterio sería la calidad formativa que tiene, y la calidad formativa que tiene la Geografía y la Historia, son inigualables, son buenísimos, se pueden hacer maravillas en la formación del individuo, y algunas otras materias sociales se pueden incorporar, pero yo las vería más hacia el final del currículum, básicamente en el Bachillerato, que ya son como introducciones al que quiere tener una carrera ya de algo de eso, por ejemplo, la Economía está bien que esté en el Bachillerato porque algún alumno querrá hacer económicas, y le vendrá bien una introducción. Yo mismo cuando estudiaba mi Bachillerato, hice una asignatura de Sociología, del bachillerato de la época de Franco, es decir, y me vino muy bien (*interrupción*).

En: Bien. Se ha situado la Didáctica de las Ciencias Sociales como una disciplina en una encrucijada, entre disciplinas como la Historia o la Geografía y las Ciencias de la Educación, ¿piensa que esta situación compleja ha influido en la formación de la disciplina científica?

Ex3: Claro, lo que son juntar dos cosas que normalmente no se miraban, los que hacen Historia no se miran con los que hacen Psicología ni Didáctica ni nada, son como dos mundos distintos. El poner en una misma cabeza el qué enseñar, que es muy potente desde el punto de vista didáctico, depende de la complejidad de lo que enseñes y de la naturaleza de lo que enseñes, el modelo didáctico va a ser distinto, no es lo mismo que enseñes matemática a que enseñes Historia, o enseñar Inglés son técnicas...porque el contenido te condiciona la Didáctica. Entonces, poder en una misma cabeza el entender bien lo que tú estás enseñando, y a la vez, todos los factores que influyen en la Didáctica, el individuo, el chico, la Psicología, el contexto, el aula, las relaciones entre adolescentes, la Sociología, lo que digamos sería propio de los

principios didácticos, que de eso adolecen mucho los didactas generales, por tanto, una misma cabeza que lo remueva y que llegue a una tercera cosa pues no es fácil, pero como he dicho ya alguna vez, bueno, no lo he dicho nunca, lo voy a decir pronto, en la ciencia cada vez se rompen más las disciplinas tradicionales y se sitúan en lo que llamamos áreas de problemas, que es, en vez de dar entrada a los problemas desde la disciplina, coger un problema, ver todas sus componentes y entonces utilizar los conocimientos que tienen las distintas disciplinas para volcarlos sobre la solución al problema. Entonces, eso lo hace mucho más complicado, no es fácil, es además una cosa bastante reciente dentro de la epistemología, la epistemología estaba mucho en las lógicas disciplinares, hoy en día hemos roto esas lógicas disciplinares y estamos en otras lógicas, y claro en una contradicción que es que somos todos bastante aprendices de estas cosas, pues no deja de ser un reto, y tiene una dificultad. Dificultad, porque no es fácil, es más fácil hacer una tesis de Historia que no una tesis de Didáctica, un didacta haciendo una tesis de didáctica sin disciplina, también es más fácil, crearlo todo junto es complicado, pero yo creo que ese es el camino, y es el camino para todos los que quieran dedicarse a intervenir en el ámbito de estas disciplinas, igual digo para Historia que para cualquier otra, ¿eh? Tiene que ir por ahí el camino, buscar cual es la naturaleza de ese ámbito de conocimiento, para poderlo resolver.

En: Ya hemos hablado de la situación del área, hemos hablado de ...¿Cómo describiría usted la situación de la investigación dentro del área?

Ex3: Bueno, esto es la botella medio llena y medio vacía. Si uno mira que al final de los años ochenta, había una tesis de Geografía que había hecho un señor del departamento de Geografía, un profesor de instituto, Pons, dos o tres tesis que había hecho el departamento de Didáctica y Organización, que habían hecho algunos pedagogos, pero muy desligados de lo que luego fue el área, y que yo, desde un departamento de Historia, estaba llevando adelante tres tesis de Didáctica sin haber tenido yo ni idea de cómo se hace una tesis de Didáctica, menos mal que encontré quien me ayudase, era en este caso, un catedrático de Psicología que se llamaba Mario Carretero, y que veintipico años después, tenemos departamentos ya que están generando cinco o seis tesis al año, pues claro, si uno ve esa trayectoria, no bien, está muy bien, porque de casi nada, y casi nada por no decir nada absolutamente a

principios de los noventa en departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales, las tesis se hacían en otros lugares, muchas en Psicología, y otras las hacíamos donde podíamos, yo , para que te lo voy a negar, por lo tanto, en los años noventa y noventa y uno en un departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales no se había hecho ninguna tesis, es más, la mayoría de los que estaban aquí no eran ni doctores, y los pocos doctores que estaban aquí, que eran la Dra. Taché y la Dra. Tribó, lo eran de Historia Contemporánea, ninguno había hecho la tesis aquí. Hoy en día, este departamento, hace, he dicho antes, cinco tesis, otros no hacen tantas, pero bueno, en la Universidad de Granada se va haciendo también un camino, no sé cuantas tesis hacen pero bueno, van haciendo, y en Valladolid van haciendo dos o tres tesis, ¿no?, en Zaragoza se han leído tres tesis este año, entre el año pasado y este, en Santiago se han leído dos tesis...es decir, que de cero tesis en los departamentos de Didáctica a que en un año, en los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales yo he contado, por ejemplo, en el curso 2012-2013 por decir uno, ahora de lo digo sin haberlas contado, pero seguramente hemos llegado a nueve o diez tesis, de cero a diez por año va mucho, por lo tanto, la investigación ha aumentado muchísimo, pero, no es homologable con los departamentos que tienen muchos doctores, y muchos alumnos que están en situación de hacer la tesis, porque aquí tenemos un problema en la acogida de doctorandos, porque los de Magisterio no hacen tesis doctoral, tienen que venir de otras carreras, básicamente de Historia, Geografía y alguno de Sociología, por lo tanto, teníamos más problemas que otros, y se ha hecho, y luego, proyectos de investigación dónde se hace investigación realmente, porque en las tesis se hace formación aunque también forme parte de la investigación, con la confección de artículos, investigación, bueno pues, te estoy dando una información privilegiada, porque estoy en una comisión que evalúa los I+D's, cada año hay alguno, cada año hay dos o tres, en España, por lo tanto quiere decir que poquito, si comparas con otras áreas, poquito, pero quiere decir que ya hay grupos que se van espabilando, y van obteniendo en convocatorias competitivas pues algún proyecto que luego en dos o tres años se va trabajando. En este mismo departamento, en este momento, en proyectos de investigación en convocatorias competitivas creo que hay cuatro, creo que hay cuatro, no Reserch Caixa, si no I+D's, y algunos otros, uno europeo y dos pequeñitos que da la Generalitat de Cataluña, de 18.000€, no está mal, ¿eh? Es decir,

que si tu sumas, en un departamento como este, bueno, en los grupos de este departamento, porque dos de los que he dicho, no están en este departamento pero sí están en los grupos de investigación nuestros, pues te vas a seis proyectos competitivos, cuando yo entré aquí en el año noventa y tres no sabía nadie ni que era un proyecto competitivo, nunca le habían dado a nadie un proyecto competitivo, o sea, hay que decir, claro, por eso decía la botella llena y vacía, si tu comparas de dónde venimos muy bien, si comparas a lo que tendría que ser u a otros consolidados, como MIDE, pues entonces estamos todavía en una fase de menor, no este departamento que es atípico, digo en general del área, estamos en una fase todavía mucho más atrás que otros.

En: ¿Y cuáles diría usted que son las principales líneas de investigación o centros de interés dentro de la investigación en didáctica de las ciencias sociales?

Ex3: Bueno, yo he escrito hace tiempo unos ámbitos de investigación que luego se convierten en líneas que más o menos han cuajado, más o menos...hay otras, Licerias hizo otras y Pagès hizo otras, pero más o menos, y creo que también hizo otras Gabriel, de la Universidad de Huelva, creo que publicó otras, pero bueno, más o menos todas son parecidas. Unas colocan el énfasis en un aspecto, otras en otro...pero más menos...de todas maneras, las líneas son más de lo que tenían que ser, de lo que es, porque las tesis al final no se han hecho en una línea consolidada en un departamento, si no al hacer tan pocas tesis, tan pocos I+D's al final, uno hace la tesis desde el punto de vista que la quiere hacer, y entonces, se encaja en la línea, pero no desde la línea, porque tu vas a física teórica y dices mira, yo tengo estas cuatro líneas aquí, y usted tiene que elegir una de ellas, y si no, váyase al departamento x que es el que trabaja lo que a usted le interesa, que tienen su línea. Eso es una línea. Lo otro es que cada uno hace lo que le da la gana y después dices que tienes una línea. Entonces, hay muy pocos departamentos en España que tengan líneas que suponen diversas tesis, no una ni dos, diversas tesis, y algunos programas de investigación competitivas que les dan. Esto ha pasado por ejemplo en Valladolid, que tenían un I+D y de ahí van saliendo varias tesis, sobre el estudio de las transiciones democrática en la enseñanza, como enseñar la transición democrática. Han leído ya dos o tres tesis, han tenido un I+D. Aquí por ejemplo en este departamento, por ejemplo, en el ámbito del patrimonio pues tiene proyectos de investigación y ya casi una decena de tesis

doctorales sobre Patrimonio, eso es una línea. Tenemos otra línea también que ahora está cortada, pero tuvimos también algún proyecto, que era las percepciones de los profesores y de los alumnos sobre la Historia, hubo cuatro o cinco tesis y un I+D, ahora tenemos una sobre la Formación Política que espero que de como fruto, hay como mínimo cinco o seis tesis en marcha, y hay un Reseach Caixa, pero eso no es lo normal. Lo normal no es que haya líneas consolidadas, si no al contrario, como se hacen tan pocas tesis doctorales en estos departamentos, que es una cada año, o cada dos, y además, los proyectos de investigación no son tantos, lo que hay son personas que hacen tesis que se acomodan a lo que suena, ¿y qué suena? Pues básicamente las que más suenan son la típica, la evaluación educativa de los conocimientos, los temas de...por ejemplo en esta área se han hecho muchas tesis sobre las historias de las Escuelas de Magisterio, pues como eran profesores de magisterio, decían ¿y qué hago? Pues hago la tesis de Historia de la Didáctica, por ejemplo, aquí, hay una, pero en cada departamento siempre hay varias de esta historia. Tesis por ejemplo sobre Nuevas Tecnologías, aplicadas a la Educación, podría ser una línea, pero no hay un departamento que digas, a ver, el departamento de Salamanca es de esto, no, no hay ningún departamento que tenga esa línea. La verdad es que de picoteo encuentras lo que podría ser una línea que entre todos la vamos acogiendo, pero no hoy una línea. Por lo tanto, líneas, pocas. Iniciativas individuales y singulares, bastantes. Y en algunos departamentos, como puede ser el nuestro, la Autónoma de Barcelona, Valladolid y ya me cuesta decir más, puede que haya alguno más, pero no lo conozco, ahí sí que hay algunas cosas que podemos llamar líneas, y que ya tienen lo que tiene que tener una línea, que son investigaciones, tanto en el ámbito de la formación como en las tesis, como en el ámbito de los proyectos donde están los sexenios, porque insisto, hay cuatro o cinco lugares en España donde eso ocurre. En el resto, si quieres les llamamos líneas, pero no veo líneas por ningún lado.

En: Y, desde su punto de vista, ya que no les llamamos líneas, ¿qué centros de interés se deberían favorecer a través de la investigación?

Ex3: A ver, lo que es más propio de la Didáctica, por ejemplo, los estudios sobre el percepciones de los alumnos, de pensamiento del profesorado, todas esas cosas, de Historia o de Geografía, se han hecho algunas tesis de esto, aquí mismo lo hemos hecho, ¿eh? pero esto también lo hacen los psicólogos, por ejemplo, lo hacen los

pedagogos. Marcelo, en Sevilla, por ejemplo, el ha trabajado mucho con otros el pensamiento del profesorado, en general. Nosotros hacemos el de Historia, ¿no? O por ejemplo, en la Universidad de Granada, pues el profesor este que está no sé si en Ceuta y en Melilla, que es Geógrafo, hizo su tesis... que yo estuve en el tribunal, por cierto, sobre el pensamiento del profesor, de cinco profesores, de Geografía y de Historia, luego lo publicó, ahora no me viene el nombre pero lo debería conocer, pero claro, esa tesis también podía haberse hecho en la Universidad de Granada, en otro Departamento, de hecho quien la dirigió fue un catedrático de Didáctica y Organización, me parece, no sé si vino también la catedrática... pero el que vino fue un catedrático de Didáctica. Pero esas líneas se hacen, y está bien que se hagan, pero nadie puede hacer una cosa que sea relacionada con los materiales y los métodos de enseñanza, eso solo se puede hacer aquí, que son las que hacen referencia a la creación de experiencias didácticas, prototipos didácticos, programas didácticos, metodologías didácticas, ligadas con la realidad, no de blablablá, si no con base (golpea la mesa) en la enseñanza reglada o no reglada, que tanto pueden ser en el ámbito de la enseñanza formal como no formal, el tema del patrimonio, todo el tema del patrimonio, sería museos, museos arqueológicos... todo eso, si que es absolutamente específico, y eso es lo que más cuesta hacer, porque no tenemos modelos para copiar. Cuando tu haces la tesis de pensamiento del profesor, aunque la hagas de tu área, de los profesores de tu área, ya sabes cómo se hace, porque hay otros que ya lo han hecho de otras áreas. Ahí si que nos tenemos que inventar las metodologías nosotros, y la metodología no puede ser la innovación didáctica, porque la innovación es la innovación, no crea conocimiento estable, entonces tienes que, claro, dar un paso más, y buscar caminos absolutamente propios, de lo que sería el método científico, y ahí de lo que tenemos más es de innovación que de investigación. Yo creo que ahí es donde deberíamos aportar más, pero no es lo fácil, lo complicado es como consensuamos el método en esos ámbitos, que en mi clasificación sería el primero de los que hay . Luego hay otro ámbito que sería lo que yo entiendo que serían las cuestiones básicas de lo que sería la disciplina, que serían las relaciones entre la epistemología de las disciplinas, y su enseñanza, la propia historia de la disciplina, de la didáctica, serían los conceptos clave, que están más en el ámbito de lo que sería el basamento de la practica, que

también serían propios. Yo creo que esos campos son los que hay que potenciar, no a partir de ahora, si no a partir de siempre, lo que pasa es que no son los más frecuentes. En: Muy bien. Hay, desde su punto de vista, algún tema que no hayamos tratado que sea relevante, ¿algo que quiera añadir?

Ex3: Bueno, es importante en el área la formación de los nuevos académicos. No existe ciencia si no existe comunidad científica, dicen que Newton era un científico, y seguramente lo era, pero no había ciencia en el sentido moderno de la palabra, de comunidad científica, que existe y que, esto lo dicen los sociólogos de la ciencia, y que hace que avance ese conocimiento de una manera organizada. El problema que tenemos nosotros, en nuestra área, es que es un área poco consolidada en los ámbitos académicos, entre otras razones, porque en magisterio, que es de donde proviene esta área, las disciplinas propias de las Ciencias Sociales cada día están más diluidas, no en magisterio, si no en la enseñanza primaria, hay Conocimiento del Medio Social y Cultural, mira, que es un poti-poti que la desnatura al área, entonces ...aquí en este departamento, porque creemos, como pasa en Inglaterra y en Alemania, que la Historia por sí misma tiene entidad, bueno, pues hay una asignatura de Didáctica de la Historia, otra de Didáctica de la Geografía, pero muchas escuelas normales o facultades de magisterio que ya hacen Conocimiento del Medio, que no sé lo que es, porque lo del medio es lo que está entre dos cosas, no sé que es exactamente. Pero esto desnatura mucho, y como en algunos sitios excepto en este y otro pocos los másteres de secundaria han, por falta del profesorado, pues caído en manos de los profesores que son de las disciplinas y no de las Didácticas, pues hace que desde el punto de vista cuantitativo la didáctica tenga muchas dificultades para crecer. Porque ahora sería un momento para crecer, para engordar el área con nuevas generaciones que todos los que hemos puesto la semilla de esto, que lo que hemos puesto es la semilla, sea el bosque. Y en cambio, yo estoy viendo que académicamente el área está muy tocada, porque no se cubren casi plazas de esta área, segundo porque en las asignaturas que serían propias, no siempre en todas las universidades se adjudican a esta área, yo sé de universidades donde uno es especialista en Historia Medieval y le ponen a dar clases en Didáctica, eso es muy corriente, y, por otra parte, esas políticas de los gobiernos actuales de no cubrir las jubilaciones más que en un porcentaje muy pequeño, no del 100%, en este caso, en este departamento, ni el 10 (%), yo creo que

ninguna, y se han jubilado varios, pues todo eso hace que se empequeñezca el área, y claro, para poder tener un área potente, tu tienes que tener suficientes académicos para montar un máster, para montar un curso de doctorado, porque son los instrumentos que tienes para generar ciencia, y claro, cada vez es más difícil, bueno, hay universidades pequeñas que eso ya ni se lo plantean, y hay uno, dos o tres de sociales que están junto con los de lengua, con los de pedagogía...que están ahí metidos, y claro, no consolidan nada. Bueno, porque están vinculados a nosotros. Y eso pasa en las pequeñas, ¿no? En las grandes, en la Complutense, nosotros...quitando algún caso como Murcia, que veo que están sacando plazas, en general, esto se está empequeñeciendo cada vez más, y si no hay un relevo generacional, todo lo que hemos iniciado, se irá al garete, por lo menos eso es lo que está pasando a día de hoy. Espero que esto pronto cambie y empecemos a expansionar en el ámbito de la investigación.

En: Muy bien

Ex3: Nada más.

En: Muchas gracias.

ENTREVISTA EXPERTO N°4

BARCELONA, LUNES 9 DE FEBRERO DE 2015, 10:48 A.M., DURACIÓN 43:05 MINUTOS

En: Comenzamos la entrevista al profesor 4, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y vamos a comenzar hablando de sobre la situación de las Didácticas Específicas

Ex4: Te decía que su origen es del mayo 68. ¿Por qué? Porque antes del mayo del 68 no preocupaba tanto qué enseñabas, por qué lo enseñabas y como lo enseñabas, si no que preocupaba como lo enseñabas, y por tanto la didáctica era un epígono de la disciplina de referencia. En los planes de estudio de las Normales había matemáticas y su didáctica, historia y su didáctica, a partir aproximadamente de esta fecha, que es cuando emergen los movimientos poderosos, el movimiento de cooperación educativa en Italia, los nuevos estudios sociales en Estados Unidos, todos los estudios del medio en Francia...si, hay en mayo del 68 un movimiento importante de repensar la tarea de la escuela pública. Y esto converge con decir, no no, aquí hay un campo de problemas, y este campo de problemas se ha de solucionar intentando ver cual es la naturaleza, y la naturaleza de un campo de problemas es que aquí se enseña una disciplina, se enseña una disciplina que tiene unas características concretas. Por tanto, hemos de conocer cuales son las características de esta disciplina, pero no es suficiente con saber la disciplina, como que se trata de una disciplina que está en un contexto social determinado que es el escolar, esta disciplina tiene un fin real distinto de la investigación que hacen las universidades. Por tanto, a partir del momento en que definimos un campo de problemas que se dedica a averiguar que es lo que ocurre cuando se enseña y se aprende Historia, Geografía, Matemáticas, Lengua...etc., generamos ya unos conocimientos que son los que son muy propios de esto. Ahora, hay dentro es evidente que el campo es amplio, desde las finalidades hasta la evaluación, y ahí pasa todo, desde la propia Historia de la enseñanza de la Historia, que estaríamos a caballo con la Historia de la Pedagogía, hasta el análisis de libro de texto, que también es otro...mira, te pongo este ejemplo para que veas por donde van mis ideas y las ideas de Bellaterra: Nosotros no negamos que investigar los contenidos del libro de texto sea interesante, lo es...lo es, pero investigar los libros de texto, el

contenido o lo que hay en el libro de texto, es muy parecido a lo que hacen los historiadores cuando van al archivo, que te pones 20 libros de texto aquí, tu bata, tu té o tu café, tu cigarrillo... a mí lo que me interesa es como utiliza el profesor este libro de texto, o como lo hace utilizar a los alumnos, esta es la investigación que nos diferencia del historiador de la educación o del analista de los libros de texto. El uso, porque el libro de texto en sí mismo no es ni bueno ni malo, depende de como se use. En: Claro.

Ex4: Bueno, un poco va por ahí, por lo tanto, yo lo tengo bastante claro... si me dices que cosas conoces de mí, si no, yo te mando cosas... ahora estoy por ejemplo en la temática del práctico reflexivo, y a mis alumnos les digo, a los del máster de secundaria, ustedes vienen de aquí, esto es historia, geografía, la disciplina de referencia, en donde ustedes han tenido unos contenidos, y unos profesores que van a enseñar estos contenidos, y los han aprendido de una manera determinada. Y esto obedece a unas finalidades, y es que ustedes querían ser historiadores. Alguno de ustedes, seguramente quería especializarse en siglo tercero antes de Cristo, segunda mitad. Está muy bien y es muy digno, pero ahora ustedes están en un máster que les ha de formar profesionalmente, para qué, para ir aquí. ¿Y aquí que hay? Pues aquí hay unos niños, hay unos maestros, y hay unos métodos, unas estrategias de aprendizaje que obedecen a otras finalidades que no son las mismas. Porque evidentemente, de este grupo, algunos como ustedes, a lo mejor unos poquitos, querrán especializarse en siglo tercero antes de Cristo segunda mitad, pero serán los menos, la inmensa mayoría irán a la escuela y empezarán a trabajar. Entonces, ¿para qué les van a servir estos contenidos si no es para interactuar con la vida?. ¿Qué ocurre entre estas dos situaciones? Aquí está la Didáctica. Y la Didáctica es este triángulo que lo podemos dibujar invertido, en el cual también se producen cosas, pero con la idea, un poco como el cocinero o lo que hace el que hace el cocktail, el cocinero busca en cosas que ya existen, la materia prima, que luego cocina aquí porque quiere que sus comensales gocen de su plato, y repitan. O el cocktailero que mezcla los licores, que ya existen, para obtener otro producto. Pues esta es un poco la teoría. El didacta, fundamentalmente, en educación secundaria y en bachillerato ha de saber mucho la disciplina. El problema más duro no lo tenemos, yo creo, en secundaria ni en bachillerato, lo tenemos en la formación de maestros de infantil y de primaria. Por

que, imagínate, aquí “hay que formarles para que enseñen Historia en Infantil”, está muy bien, pero el maestro de infantil tiene muchísimas cosas a las que dar respuesta. Y la maestra de Primaria tiene muchísimas cosas. Por tanto, hemos de acotar muy bien que cosas son imprescindibles, para la formación de los niños y niñas, pero también, para la formación de maestros para la enseñanza en infantil de Historia y Geografía. Bueno, esta es un poco la concepción. Por tanto, yo creo que la didáctica sigue siendo un campo de problemas, a mí no me apura si es una ciencia o una disciplina, no me apura, no creo que sea un tema de etiquetas, yo tengo muy claro cual es el objeto, y sobre este objeto estoy investigando, ya llevo unos cuantos años. En varias líneas, pero yo te señalaría una que a mí me interesa mucho, y creo que somos de los pocos departamentos que tenemos esta línea, que es la de formación del profesorado en didáctica. Y yo no sé si hay otras tesis, pero ya tenemos unas cuantas tesis sobre esto, cómo aprende el futuro maestro. Tenemos, básicamente, ahora mismo, una de infantil, de una chiquilla mejicana, que se la dirigí yo, y luego tenemos bastantes en el antiguo ciclo superior de EGB, y algunas de secundaria. Esta es una línea importante, porque claro, mí practica , esto generó practica, y mi practica es la formación de maestros. Yo necesito, en catalán le decimos púa...como se dice en castellano...púa es coger el agua del pozo, yo necesito sacar agua del pozo de la historia, y del pozo de la pedagogía, se la sociología...de todas las disciplinas que son necesarias para comprender los fenómenos.

Esto es un poco nuestra concepción

En: Lo hemos hablado antes de empezar a grabar, pero , A priori parece que la disciplina de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el área, perdón, es difícil de delimitar, ¿qué piensa al respecto? ¿por qué? Y ¿qué disciplinas se incluyen dentro del área?

Ex4: Bueno, a ver. Primero el origen del nombre de Didáctica de las Ciencias Sociales. El origen es muy claro, esto arranca en la Ley General de Educación, cuando a un ministro del Opus, se le ocurre que mirar hacia el mundo anglosajón es, quizás, más progre, que mirar hacia el mundo francófono, que era el referente tradicional de la enseñanza en España. Mirar hacia un mundo anglófono, significa, que hay que cambiar el chip, y ya no organizamos el currículum por disciplinas, si no por áreas. En Estados Unidos hay los Social Studies, que se traducen mal y en vez de llamarlos

estudios sociales, que a lo mejor estaría mejor, se les llama Ciencias Sociales. En los primeros documentos que hay, son exactamente igual, son copias de lo que se hacía en Estados Unidos: Las Ciencias Sociales incluyen todas aquellas disciplinas...blablabla...muy bien, e incluso algunos nos lo creímos. Empezaron a llegar a España algunos trabajos como los de Jarolimek y otra gente, traducidos en Méjico también, sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, empezamos a buscar alternativas. Pero la realidad era otra, la realidad era que los docentes eran, o bien maestros que tenían un *totum revolutum*, se les preparaba ya a partir de la Ley General de los 70, como especialistas en segunda etapa. No sé si recuerdas que antes de la última reforma, la actual, o de la penúltima, formación de maestros eran tres años: primero era generalista, y los otros dos eran ya especialidad. Estaba la especialidad de ciencias humanas y sociales donde ya se les preparaba para enseñar en sexto, séptimo u octavo, Geografía e Historia. La realidad era que la fundamentación teórica que tenían era Geografía e Historia, básicamente. Yo creo que esto lo hemos de tener en cuenta. Geografía e Historia, luego se ha añadido la Educación Cívica, Educación para la Ciudadanía, inicialmente Educación Cívica, que es un poco un cajón de sastre donde hay conocimientos varios, sobretodo sobre de política, de ética, pero también puedes ver algo de sociología, de antropología, de derecho, y, efectivamente, más tarde, enseñar algo de economía, básicamente en bachillerato, ahora el ministro Wert la ha entrado también en la ESO, y ahí tenemos un *totum revolutum*, que da respuesta. Yo te diría que hoy la respuesta sigue siendo muy clara, ¿Qué es lo prioritario y como nos llegan los futuros docentes? Geografía e Historia, algunos vienen de Ciencia Política, pero los menos, maestros más o menos vienen todos del mismo tipo de estudios de bachillerato, además su formación es un poco distinta. Por lo tanto, yo creo que la didáctica viene delimitada por estos campos. A mi no me, no pierdo ni una hora en debatir si disciplinar, si interdisciplinar, si integrado...yo hoy pienso que lo importante son los propósitos, las finalidades de la enseñanza, y creo que uno puede llegar a formar ciudadanos que piensen la realidad, a través de la Geografía, a través de la Historia, separadas, integradas, interdisciplinares, por problemas, relacionado con lo de antes, por cuestiones fundamentalmente vividas...lo importante es para qué han de aprender, y si uno tiene claro el para qué han que aprender, el qué emana, y el como aún con más facilidad. Por tanto, yo no voy a discutir esto, quizás discutiría si

hemos de perder el tiempo con discutir estas cosas. Yo creo que no. Yo creo que no... a ver, además está más que sabido. La gente ha estudiado mucha historia a lo largo de su vida, y mucha geografía, pero parece que los conocimientos geográficos e históricos no dominan a la hora de tomar decisiones en el común de la ciudadanía. ¿o sí? Yo creo que no, si no cuanto tiempo ya haría que el gobierno del señor este que está mandando en Madrid, y que nos engañó desde que ganó las elecciones hasta hoy, habría saltado. Por lo tanto, conocimiento histórico no es verdad, como algunos dicen: no, es que ahora con las ciencias sociales lo alumnos no saben nada, no hay una época dorada anterior del conocimiento histórico... hoy es momento de la historia de la humanidad donde hay más chicos y chicas que entran en contacto con estos conocimientos, pero el problema es cómo entran en contacto.

En: Y qué aplicación les dan.

Ex4: Y que aplicación les dan. Es, ¿preparamos bien a nuestros docentes para que tomen decisiones que han de ser únicas y concretas para contextos educativos irrepetibles? Porque no existe el niño de quince años, existe un niño de quince años de un barrio clase media-alta, o de un barrio trabajador, o de una zona con paro, con drogadicción y con muchos problemas, y este niño por el hecho de tener quince años tiene expectativas. Esto es lo que hay que mejorar. Bueno, entonces, la denominación yo creo que viene determinada por eso, yo no me apura, he trabajado temas de todo tipo, fundamentalmente por mi formación, prefiero investigar temas de didáctica de la historia, pero bueno, hace un tiempo investigamos temas de educación para el derecho, y tuvimos, yo me presenté, en Granada por cierto, a la cátedra con un proyecto de la enseñanza del derecho, a través de una ayuda que tuve, y ahora estamos trabajando en temas de educación financiera con gente de economía. A mí no me apuran los retos, lo que me apura es pensar que hay gente que no afronta los retos, y crea discursos que son faunan sanaris, faunan sanaris es aquello que sirve para tapar la realidad, no sé como se dice en español, hay una expresión, que te esconden la realidad, que son cortinas de humo.

En: Si, o poco preocupados por la realidad del aula, o la realidad que se demanda... hacen investigación en el despacho, aislados...

Ex4: Hoy lo importante es que los profesores, que los maestros sepan que no se puede enseñar todo, que hay que enseñar poco, pero bien, hay que comer poco pero digerir

bien, esto es también educación. Y que en realidad, lo que aprendan, siempre será un resultado de la síntesis de distintos cursos. Por tanto, creo que hoy en quinto y sexto de primaria lo han de saber todo, porque luego que dirán los de la ESO...no, en quinto y sexto han de saber lo que pueden saber en función del convenio, y en la ESO ya harán lo que les toque, y en Bachillerato si siguen, que no todos siguen, ya harán lo que les toque. Por tanto, esto es lo que tenemos que enseñar a nuestros maestros. Y si les enseñamos esto, y ellos son capaces de tomar decisiones, y elegir, qué de Historia, qué de Geografía, cómo, que tipo de renovación, que modelo didáctico, etc,etc, como aplicar...las cosas pueden empezar a cambiar. Si no, difícil.

En: Bien, entonces, los criterios que se deberían elegir para componer el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, estarían asociados a la trayectoria histórica, y al currículum, y a la práctica...

Ex4: Bueno, a ver, yo formo maestros de Educación Infantil, de Educación Primaria, de Secundaria y de Bachillerato, pues , y me gustaría también formar a los otros universitarios, pero esto esto, ahí ya es otro apartado. Pero me gustaría, porque a lo mejor aprenderían a enseñar.

En: Hay a quien le vendría bien.

Ex4: Por lo menos en Historia y en el ámbito este, porque no... es que si no, ¿qué hacemos? Mi tarea es formar maestros de Educación Infantil y Primaria para que enseñen mejor, y con el realismo de que no es fácil, entre otras cosas porque en Infantil lo importante es la lengua y no se qué, en Primaria las matemáticas, ahora mismo en Cataluña una hora más de Matemáticas y seguramente una hora menos de Medio, esto casi siempre va así, en la ESO también la Lengua...pues yo no, no, resulta que lo más importante que hacemos en esta vida es convivir con los demás. Yo esta mañana he hecho una operación matemática, al venir en el ferrocarril, me he tenido que venir ...he dicho una y en cambio son muchas, por ejemplo, no he lavado mis cubiertos, cuando llegue mi esposa tendré que lavar mis cubiertos, y así sucesivamente...esto es lo importante, la Educación es algo muy importante en la cual el conocimiento social ayuda mucho a entendernos a nosotros mismos y a entender que hemos evolucionado, pero que aún podemos avanzar más, que la convivencia no es fácil, que para aprender a convivir hay que aceptar unas reglas de juego, todas estas cosas son fundamentales,

y esto no se enseña, ni con los romanos, ni con la Edad Media, y hay quien las enseña con más cosas.

En: Volviendo un poco atrás, lo hemos hablado antes de la entrevista, usted sí diría que la Didáctica de las Ciencias Sociales es un área madura

Ex4: A ver, yo diría que, yo no sé si hay áreas maduras. Porque todos los saberes se van transformando en función de la evolución de la propia sociedad. Algunos incluso llegan a desaparecer, porque la sociedad ya no los considera importantes. Por tanto, yo te diría que hoy, la Didáctica de las Ciencias Sociales y de las disciplinas que las incluyen, están en una situación mucho mejor que cuando yo empecé a trabajar, en 1977 aquí. Había empezado un poco antes, en el 72-73 yo empecé a trabajar, pero en la universidad en el 76-77. Es que no había absolutamente... bueno, había algunos manuales de las normales, de los profesores que hacían la Historia y su Didáctica, pero no había... la concepción que algunos pretendíamos impulsar no existía. Hoy tenemos no se cuantas revistas, tenemos no se cuan... en fin, acabamos de editar un librito, que aún no se vende en España, en Méjico, sobre la situación de la investigación en enseñanza de la Historia en Latinoamérica, en Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Colombia, Perú, Méjico, Nicaragua, Portugal y España, es un señor libro, y denota que hay masa crítica, por lo tanto, estamos mejor que antes. ¿Estamos mejor que otras disciplinas? No lo sé, no sé, las disciplinas tienen su evolución, tienen sus cosas. ¿Qué no estamos donde a mí me gustaría? También lo sé. Pero bueno, estamos mucho mejor que de donde yo parto. A ver, yo a veces pongo sobre la mesa lo difícil que ha sido estar donde estamos. Fuera, y dentro. En mi Universidad, cuando nos convertimos en áreas y pedimos ser departamento, hubo una lucha a muerte. Hubo una lucha a muerte porque había gente que pesaba que podíamos ser los mismos de antes. Cuando pedimos el doctorado, yo era en ese momento director del departamento y tuve que peregrinar por todos los departamentos porque la comisión de doctorado eran gente muy importante, y nos costó, pero lo conseguimos. Hoy, creo que en mi área soy el único, pero en el campus somos poquitos, con seis sexenios de investigación. Yo ya no puedo pedir más, bueno, alguien me los ha reconocido, no me los he otorgado yo mismo, no funciona así...

En: Todo ese trabajo

Ex4: Pues si uno tiene seis sexenios, alguien externo debe reconocer que algo hemos hecho. Y ya no te digo yo, la gente que hemos ido trabajando...y probablemente, otra gente. Que una asociación, que no todo el mundo valora bien, lleve 25 simposiums, y vamos por el 26, dime cuantas conoces. Que cada año, con un lapsus de un par de años, cada año haya hecho un symposium. Por lo tanto, este año 2014 hicimos el 25 simposium aquí en la Autónoma, y ahora haremos el 26 en Extremadura. Dime, dime si hay algún colectivo que mantenga...no lo hay. Yo no sé si esto es positivo o negativo, pero en todo caso, cualquier historiador, cuando historie la historia de esta área, con una cierta distancia temporal, pues podrá comparar este tipo de cosas. No hay, mis colegas de Didáctica General...ni si quiera mis colegas de Didáctica de la Matemática llevan tantos congresos como nosotros. Bueno, mi satisfacción es que hoy esto está ocurriendo en América Latina, hoy estamos construyendo una red, que ya ha tenido dos congresos, de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales Latinoamericanos. En 2016 hacemos otro congreso en Chile. Allí, vas a Méjico, vas a Colombia, vas a Brasil...Brasil es espectacular. En Brasil, y en muchos países de América Latina, son muy disciplinares aún. Pero también entienden cual es el sentido, ya no de ser o no ser tan disciplinar, si no de qué tipo de profesor hemos de formar. Si es un profesor que ha de enseñar cosas distintas, pues hay que prepararlo para estas cosas. Por tanto, bueno, yo diría que es más madura que hace 25 años, seguramente dentro de 25 será más madura que hoy.

En: Y el que esté situada en esa encrucijada, creo que la palabra la he tomado del profesor Prats, entre la Historia y la Pedagogía, o la Geografía y la Didáctica General, porque, a fin de cuentas, ¿no? La Didáctica de las Ciencias Sociales está un poco en ese punto intermedio ...

Ex4: Si, si. Yo lo he escrito esto de encrucijada

En: Ay pues, lo he tomado de usted

Ex4: Es de un artículo del año 94, creo. Es esta idea del cocinero y del cocktail.

En: Eso no ha perjudicado, ¿no hace las cosas más difíciles?

Ex4: Bueno, un buen cocinero es el que sabe, y un buen cocktelero es el que sabe, y un buen médico también te diría, es también no solo aquel que sabe de medicina, si no aquel que sabe también un poco de Sociología, un poco de Psicología, y mezcla todos estos ingredientes para dar un buen diagnóstico. Porque tú lo sabes

perfectamente, hoy las enfermedades no son solamente situaciones biológicas, hay un cont...pues exactamente igual, el docente, hombre no se trata de que sea una superwoman o un superman, pero debe ser un profesional capaz de tomar decisiones. Y en estas decisiones juegan todo un conjunto de elementos que en una buena formación no es tan difícil. Yo no soy ni psicólogo, ni sociólogo ni antropólogo, ni si quiera he estudiado en profundidad muchas...pero sé la suficiente Sociología para saber que cuando yo empecé a trabajar en un barrio clase media-alta en Barcelona, en una escuela denominada Princess Margaret English School, con veinte alumnos por aula, en el año que empecé, en el 72, era muy distinto de trabajar en Sant Cugat del Vallès, en una escuela pública en un barrio obrero con 30, 35 o 40 alumnos por clase. Y aunque yo quiera que aprendan lo mismo, y seguramente los propósitos son los mismos, yo he de adecuar, los conocimientos, los materiales, los métodos...entonces esto es lo que debe saber hacer un profesional. Entonces, bueno, no es fácil, nada es fácil. (risas)

En: Bien, hemos hablado de la situación general del área, pero centrándonos en la evolución de la investigación dentro del área, ¿Cómo describiría usted esta situación? O ¿cuáles han sido las investigaciones o líneas de investigación fundamentales? O ¿bajo su punto de vista, además, cuáles deberían de ser?

Ex4: Bueno, yo te puedo hablar de las que hemos trabajado aquí. Aquí hemos intentado dar respuesta, prácticamente a todo lo que hemos considerado oportuno en cada momento. Yo hay una línea, te lo he dicho antes, que antes me interesaba y me sigue interesando, que tiene relación con mi propia práctica, es decir, con la formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Y esta es una línea que ha dado buenos resultados. Aquí, las primeras tesis que yo dirigí, eran de colegas que trabajaban, algunos aquí, otros en otras universidades, pero que querían trabajar sobre su propia experiencia como profesores de didáctica. Hoy esta línea ya la hemos traspasado en América Latina, y ahora se hacen tesis en países de América Latina, un poco con la misma idea. Luego hay un campo importante, que es toda la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, lo que ocurre en el aula. Y aquí el campo es muy extenso, muy extenso. Nosotros hemos trabajado temas patrimoniales, no nos hemos especializado, porque en realidad no nos hemos especializado en nada, bueno, en algo así, por ejemplo, ahora mismo estamos trabajando mucho en la formación del

pensamiento social e histórico, social e histórico, no solo histórico, porque el pensamiento histórico, o se proyecta socialmente o puede conducir a un túnel sin salida. Ahora mismo estamos trabajando mucho la invisibilidad de los protagonistas de la historia, mujeres, niños, esclavos, indígenas, minorías étnicas, etc., por algo que nos llama particularmente la atención: cómo habiendo investigación, y esto tendría que ver con la investigación dentro de la disciplina, como habiendo tanta investigación sobre Historia de las mujeres, Historia de los niños, sobre Historia de los otros, etc., etc., estos supuestos investigadores, formados en nuestros departamentos, dentro de nuestras facultades de historia, luego no son capaces de traducir esto. Bueno, pues esto es una línea, una línea que ahora mismo trabajamos niños, esclavos, mujeres...¿qué más? Un trabajo importante, la construcción de conceptos. Nosotros trabajamos con el tema de las narrativas, es decir, cómo se construyen los textos, como los alumnos construyen sus relatos, y evidentemente, como en estos relatos los conceptos tienen un peso importantísimo. Nadie enseña conceptos, por ejemplo, en Historia o en Ciencias Sociales, los conceptos no se enseñan. Todo el tema de las identidades, lo hemos trabajado, llevamos ahí un cierto tiempo trabajando todo el tema de ...además sabes que aquí es particularmente sensible. Bueno, acabamos de cerrar una investigación que publicaremos...yo creo que en mayo saldrá un pequeño trabajo en perspectiva escolar, una revista en catalán, yo me imagino que en el número de 2015 también saldrá en Enseñanza de las Ciencias Sociales, sobre cómo se ha enseñando, y con qué resultados, el 1714 en las escuelas catalanas, y bueno...ya pueden hablar de discursos...no he visto cosa más positivista y más antigua y más casposa, que la manera en que algunos colegas han pretendido enseñar esto, y se ha enseñado, ¿eh? Se ha enseñado. Y los resultados, ya te los puedes imaginar, los muchachos tienen un caos horrible, confunden cosas, y eso sí...como los catalanes...como los andaluces...o como los...es igual, porque la lógica es la misma en todas partes, como los franceses...no hemos avanzado (risas), por tanto, aquí hay un campo de investigación también muy potente. La Historia es capaz de formar un tipo de pensamiento para que cada persona se construya sus identidades en plural, o no, la Historia debe dar el barniz de este discurso que te viene de la familia, que te viene de los medios, de que nosotros somos...y bueno, luego hay todo el tema de lo más procedimental, de lo que se vincula con la causalidad, la empatía...todas

estas... como los muchachos, y como los profesores, piensan. Y una última línea, que yo la he trabajado digamos un poco de refileón, y aún no ha entrado aquí, pero va a entrar, que es todo el tema de las emociones. A ver, a mí no me gusta mucho el concepto de emoción porque ya se ha desgastado un poco, pero sí el tema de las valoraciones éticas que hacen los jóvenes cuando valoran hechos históricos. Y ahí juegan los sentimientos, más que los saberes. Y esto, se han hecho un par de tesis en Murcia, está a punto de salir una cosita con colegas de Murcia, en la cual vemos como estudian tres universitarios de carreras distintas de primer año, valoran hechos del pasado español, y tu ves, como no valoran tanto por el conocimiento adquirido.

En: Objetivamente.

Ex4: Sí, pues bueno, están son líneas. A mí me cuesta clasificar, yo habitualmente siempre hago una clasificación muy sencilla, hay digamos como dos mundos: lo que ocurre en las aulas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, lo que ocurre en las aulas universitarias. Son dos mundos, que pueden estar en interacción, y lo están cuando estudiamos el impacto de las prácticas en la formación inicial de los docentes. Cuando vemos si nuestros discursos de aquí, y los discursos del aula, coinciden. Por lo tanto, hay un trabajo muy interesante, que también hemos hecho cosas. Luego, dentro de cada uno de estos campos, yo priorizo el papel del profesorado, y el papel del alumnado. Y, evidentemente, hay un elemento intermedio, que es el saber. Pero a veces subordino el saber a como se lo apropia el profesor, y como hace que se lo apropie el alumnado. Y ahí dentro, todo lo que tu quieras. Es decir, invisibles, patrimonio, tecnologías –las Tic- que ahora es otra línea, pero que en realidad, yo sigo pensando que todas se subordinan a para qué, a las finalidades, que es lo que yo quiero acabar mi vida profesional acabando investigando bien. ¿Son conscientes el alumnado de primaria y de secundaria, del valor de aprender nuestras disciplinas? Yo ya intuyo la respuesta. Intuyo... pero también intuyo, porque lo hemos visto en algunas, que lo son más de lo que piensan los profesores. Y de lo que pensamos desde aquí, ¿eh? Por ejemplo, nosotros hemos hecho una tesis que se va a leer este mismo año, sobre Relación pasado-presente en las clases de Historia. Eh... todos los profesores dicen que lo trabajan siempre, los alumnos dicen que jamás, y el investigador... jamás (risas), pero cuando entrevistas a los alumnos, y a los alumnos los pones en una tesitura de relacionar pasado y presente, te lo relacionan. Por tanto, y no hablo de unos

privilegiados, hablamos de alumnos de barrios trabajadores, sobre todo cuando el objeto de estudio es cercano: crisis económica, situaciones de violencia, situaciones...te lo relacionan. Bueno, esto significa algo, significa que en principio, seguramente los niños pueden apren...ahora, si tu les explicas, año tras año, la prehistoria, los romanos, la Edad Media...acaban hasta aquí, porque no es eso, y en cambio no les explicas el XX, que es el siglo que explica el XIX, pues...(risas)

En: Está claro. Eh...¿Cuál diría usted que es la situación de la disciplina, del área, a nivel internacional?

Ex4: A ver, es complicada. Es complicada, en Europa, menos complicada en América Latina, en América Latina ahora estoy observando un boom muy importante, prácticamente en todos los países, desde luego en Brasil es espectacular, hoy creo que es el país que más edita en Didáctica de la Historia, y de las Ciencias Sociales, es espectacular. En Europa es complicada. En Italia, Francia que habían tenido buenos intentos, la Didáctica está retrocediendo en la formación del profesorado. Hay pocos didactas de entrada, hay gente que se haya especializado en el campo de la Didáctica como hemos hecho en España, hay pocos, y tienen problemas. Tienen problemas porque el sistema, bueno, los dos trozos de pan del Sándwich son más potentes que el jamón y el queso, y tiene problemas. En Inglaterra la situación es un poco distinta, y en Estados Unidos, están las asignaturas de Métodos...bueno, pero uno lo que lee de estados Unidos y de Canadá, por ejemplo, ve que es potente, más que en Europa. Yo de todas maneras, creo que en estos momentos, donde hay una investigación y propuestas potentes e interesantes es Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Estados Unidos también, porque es un país muy grande, y hay muchas cosas...y los campus de referencia son claves, hay que estar al día, pero bueno. A mí me está preocupando más la vieja Europa, porque aquella idea que uno tenía, y que le gustaría algún día verla materializada, de un currículum europeo, de estudios sociales, de Historia y de Geografía, cada vez lo veo más lejano. Ya te digo, Francia e Italia, bastante mal. A pesar de ello hay gente, en Francia se organiza cada año, ahora es bianual, unos congresos de profesores universitarios de Geografía e Historia, el próximo lo organizaremos aquí, asistimos mucho, nos comprometimos a que lo organizaríamos aquí, supongo que por estas fechas, en febrero de 2016...hay gente, hay mucha gente interesante, hay cosas muy interesantes, gente como por ejemplo...que están haciendo

cositas, pero la situación de la didáctica es preocupante. En general es preocupante toda la situación institucional de la formación del profesorado, porque acaban de sacar ...y en Italia un poco igual, quizás en Italia más alarmante porque mientras que en Francia y Suiza he ido viendo un cierto cambio generacional, en Italia lo veo más difícil, porque yo no veo que una persona como, que es el referente, tenga discípulos jóvenes, algunos otros si los tienen, peroque ha sido un referente en Italia y en España, no ves que detrás suyo haya ...y la gente que hay detrás, son los que organizan cosas muy interesantes, pero que desde mi punto de vista...las fiestas de la historia, ahora van a hacer una en Sevilla, siguiendo el modelo Bolonia. Bueno, es una manera de dar ...a la Historia, pero yo no sé si es la manera de enseñar a los futuros docentes a enseñar Historia.

En: Es complejo. Cerrando un poco la entrevista, o esta conversación, ¿piensa que me dejo algún aspecto relevante por preguntarle, o que hay algún aspecto más interesante...?

Ex4: Yo intentaría, yo te diría que contextualices muy bien los orígenes del área y su desarrollo. Fíjate, en sus orígenes, es un área que viene de las escuelas de magisterio. Es un área que cuando la Ley de Reforma Universitaria decide crearla, en la mayor parte de Normales lo que hacen es, lo que antes enseñábamos Historia y Geografía, ahora pasamos a Didáctica, porque esto de ir a un Departamento de Historia o de Geografía es muy complicado, ...esto va bastante así, y si me equivoco ya me gustaría...

En: No, los de educación estamos siempre un poco...

Ex4: Pero va así, la gente se queda dentro, poquitos se van. Aquí se fueron, en la Universidad de Barcelona algunos también se fueron, pocos...aquí los de Historia se fueron con la gente de Geografía, pero tuvimos problemas , lo que pasa es que siguen haciendo Didáctica. En la Universidad de Barcelona, casi todos pasaron a Didáctica, excepto uno, que se fue a Historia, y bueno, como esto se ha ido configurando, como esto, a medida que ha ido creciendo, ha necesitado gente. La gente ha venido, de donde ha venido, yo diría que hay mucha gente joven que ha hecho el cambio, sin renunciar a su pasado porque no tiene sentido, pero sí se ha dado cuenta que estaba ante un producto distinto, o ante una realidad distinta de la de origen, y por lo tanto ha hecho el esfuerzo para entender esto, hay otros que no lo han hecho, y hoy el gran

debate es qué ocurrirá en los próximos cinco o diez años. Yo sigo pensando que tiene sentido, que es un campo de problemas que está ahí, que es un campo de problemas que hemos avanzado mucho, pero que quizás los productos de nuestras investigaciones no han llegado aún a quienes deberían llegar...tenemos varias revistas, la Enseñanza de las Ciencias Sociales es una, Iber es otra...nosotros hacemos estas jornadas, que haremos la última semana de marzo, van dirigidas principalmente al profesorado de Secundaria...bueno, estamos ante un campo donde hay mucho que hacer, y esto es bueno, para mí es mucho más apasionante que no lo que hacen los colegas en Historia, en Geografía, o en Historia del Arte, que está todo muy marcado, aquí no, aquí hay un campo por recorrer inmenso. Yo te diría que tengas en cuenta todas estas cosas, que tengas en cuenta qué sucederá ahora...bueno, esto ya lo tendrás en cuenta, cuando desaparezcan los departamentos, los departamentos están condenados a muerte, tardarán más tardarán menos...veremos a ver donde nos ubican, y ahí también nos podemos jugar el futuro, yo soy de los que piensa que deberíamos ir a un departamento de Didácticas Específicas.

En: Un departamento de Didácticas Específicas...tiene sentido.

Ex4: Donde el punto en común es lo de específica, y lo de didáctica, pero no somos Didáctica General, no somos ni Pedagogía, ni evidentemente somos Historia, somos nosotros...

En: Una Didáctica aplicada.

Ex4: Una Didáctica aplicada pero no entendida en términos positivistas, no somos solo una ciencia aplicada, somos también una ciencia que crea teoría, porque parte de algo fundamental que es unos propósitos educativos muy bien definidos, o yo pienso que son bien definidos.

En: Es curioso, que siempre en educación se echa en falta el que la investigación realmente responda a problemas que surgen del aula, o problemas reales y prácticos, y yo en alguna entrevista he hablado...que en un área de donde el profesorado viene bastante de la práctica.

Ex4: No tanto.

En: De escuelas normales y de institutos, ¿no?

Ex4: Sí.

En: No se ha seguido una tradición...

Ex4: Porque a ver, algunos venimos de la práctica, venimos bastantes de la práctica. Y los que venimos de la práctica como maestros, no hemos olvidado la práctica de los maestros, porque además, formamos maestros. Los que se han ubicado en Secundaria, fijate que hasta hace muy poco no forman a profesores de Secundaria, el CAP, había el CAP...formar maestros es otra cosa, no es exactamente formar a Licenciados especialistas en siglo tercero A.C., segunda mitad, y esto....que pasa, que si yo toda mi trayectoria la he hecho en Bachillerato...en realidad, no pierdas de vista nunca algo, y no pienso absolutamente en nadie, pero esto es una de estas afirmaciones que se hacen: La universidad no sabe lo que se pierde conmigo...y hay muchos profesores de Secundaria que van diciendo esto, y cuando han podido, han ingresado en la Universidad, por donde han podido. En realidad, los que vienen de educación les es más fácil entrar en Educación, pero su objetivo no es enseñar en educación, porque evidentemente, nadie les ha llamado para ir más allá.

En: Todo esto influye mucho en...

Ex4: Claro, a ver, mira, haz el uso que quieras.(confidencial)

ENTREVISTA EXPERTO N°5

MARTES 10 DE FEBRERO DE 2015, 9:59 A.M., DURACIÓN 35:56 MINUTOS

En: Entrevista al Doctor, Profesor 5, Martes 10 de febrero de 2015, y bueno, para comenzar, querría preguntarle cómo definiría usted la situación actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ex5: Es una disciplina en construcción, actualmente no existe una disciplina madura con sus métodos, es una disciplina en construcción. Básicamente, construida a base de fragmentos de otras disciplinas, es decir, no tiene una estructura clara, ni mucho menos.

En: Bien. ¿Y por qué estamos en esta situación?.

Ex5: Bueno, hay muchos factores. Yo diría que el primero es un pecado original, es el origen ya del propio concepto de Ciencia Social. El concepto nace en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, el Gobierno Federal empezó a repartir ayudas a los grupos de investigación científicos, a los programas de ciencias, ¿no? Y entonces los departamentos considerados de letras quedaban excluidos, por lo cual siempre hay gente lista, entonces idearon algunas formas a partir de las cuales los grupos que tradicionalmente trabajaban Humanidades, empezaron a denominarse Ciencias de lo Social, Ciencias Sociales. Eso tenía el

apoyo básicamente de la Antropología, que fue una de las disciplinas que fundamentaron esa transformación en Estados Unidos. Eso llega a España tarde, y llega mal. Llega a partir de las reformas del Sistema Educativo que se emprenden, básicamente, a finales de los años 60. Ese es el problema primero, ¿eh? De la propia disciplina de referencia, la Ciencia Social. ¿Qué se considera Ciencia Social? Por ejemplo, en Estados Unidos sería impensable que la Antropología no fuese una Ciencia Social. Sería impensable, ¿eh?. Una auténtica estupidez. En nuestro país, la Antropología ni si quiera figura en estos repertorios académicos. En cambio a veces la Historia a veces no está. En cambio, en nuestro país, esto sería, es, impensable. Es

decir, por qué, porque hay otros factores, que son los factores de cómo se estructuraron las áreas de conocimiento en la Enseñanza Básica a partir del libro blanco, y a partir de ahí, se inicia una serie de ajustes, es decir, en el fondo en España no existían otras disciplinas que la Geografía y la Historia, que iban por parejas, como la Física y la Química, entonces, claro, las Ciencias Sociales fue el calificativo que se aplicó a la

Geografía y a la Historia, y ya está. Y ni se lo ocurrió a nadie más que pudiera haber otras disciplinas, como pudiera ser la Política, la Economía, como podría ser el Arte, como podría ser...un montón de disciplinas que podrían estar dentro y no lo están.

En: De acuerdo. En relación con esto, a priori parece que la Didáctica de las Ciencias Sociales, como área, es difícil de delimitar. ¿Qué piensa al respecto, y qué disciplinas incluiría dentro del área?

Ex5: Es difícil de delimitar, claro. Es decir, es difícil de delimitar por unas razones ya de su pecado original. Vamos a ver, el problema fundamental es que una disciplina se caracteriza por sus métodos. Es la metodología lo que le suele dar una cierta unidad. Yo que sé...la Física, tiene una metodología, unos métodos, que son coherentes, ¿no? Claro, el método de análisis del Arte, por ejemplo, no tiene nada, absolutamente nada que ver con el de la Historia, y este poco que ver, no digo que no tenga nada que ver, con el de la Antropología. Por tanto, si tenemos métodos distintos, hay que plantearse disciplinas distintas. Otra cosa es que todo eso se coloque en un saco común, ¿no? Un saco de lo que se podría llamar Ciencias del Hombre, pero en ese caso, la Medicina no es una ciencia del hombre. La Psicología no es una ciencia del Hombre, es decir, por lo tanto, yo en mi criterio, esto son disciplinas que no tienen nada que ver, y que se agrupan de forma, no diré arbitraria, pero por una comunidad de intereses, básicamente académicos. Es decir, esto se forma en Facultades de Letras, las antiguas Facultades de Letras, y entonces se van desgajando de ahí una serie de materias por afinidades, y básicamente por criterios de conveniencias académicas, de cómo se crean los Departamentos Universitarios.

En: Y, eso, qué disciplinas, por ejemplo, Didáctica de la Historia, Didáctica de la Geografía, incluiría, bajo su criterio...

Ex5: Si, primero, sobre las Ciencias Sociales, porque la Didáctica, la Didáctica lo abarca todo, pero, es decir, la Didáctica si tiene una, la Didáctica como tal, si tiene una base común, cualquier didáctica, el problema está en las propias disciplinas. Entonces, ¿qué disciplinas se colocarían? Yo en eso pienso como los yankees, ¿no? Es decir, que la Antropología es la ciencia madre, o debería serlo, y que a partir de ella yo puedo estudiar la cultura humana, la Ciencia de la Cultura, la Historia de la Cultura humana a lo largo del tiempo y a lo largo del espacio. Y a partir de ahí se me estructura la Geografía y la Historia. Que en los métodos de estudio de la Antropología pueden ser sociológicos, me parece muy bien, y en ese caso la Sociología formaría parte de esto, como también

formaría parte la Economía. Estas son disciplinas que tiene cierta lógica que están ahí dentro. Más allá, bueno, más allá empieza a complicarse. Vamos a ver, en nuestra área se colocan disciplinas muy diversas, ¿no? Por ejemplo, se coloca Arte, se coloca Religión, se coloca incluso Derecho, en el caso de Derecho, evidentemente hay las Ciencias Jurídicas, entonces... todas estas disciplinas, desde el punto de vista Antropológico, o de la Antropología, forman parte de la cultura humana, y por lo tanto, es evidente que la Antropología estudia el derecho, como cada sociedad regula sus conflictos, ¿no? Y la Antropología estudia como cada sociedad intenta valorar lo sobrenatural, es decir, aquello que no puede explicarse de una forma natural, es decir, utilizando la lógica, eso es evidente. Por lo tanto, en la medida en que todas esas disciplinas se incorporan, o pueden incorporarse en el clúster de la Antropología, en esa medida, caben. Pero, no, no sabría distinguir más, y no sé hasta qué punto es útil esto, estas definiciones. Es decir, estas separaciones, es útil a nivel académico, para crear Cátedras, pero no es útil para la ciencia ni para la gente.

En: Entonces, los criterios que usted utilizaría para categorizar esas disciplinas que pertenecen al área, serían de interés científico, o de un criterio curricular...

Ex5: No, yo utilizaría un criterio fundamentalmente metodológico, es decir, los métodos, para mí ese es el criterio más importante. Luego hay un segundo criterio que es el objeto de estudio, para mí el objeto de estudio no es el individuo como tal, si no el individuo en sociedad. A partir de ahí, pongo la Psicología, estudia básicamente al individuo aislado, bueno, pues ese tipo de disciplina, yo no la incluiría, en cambio, la Sociología si, la Historia también, la Antropología, también, estos serían criterios posibles, pero tampoco es algo sobre lo que yo haya reflexionado.

En: Hay unas cuantas preguntas sobre las que ya hemos hablado, y quería preguntarle también, porque otros entrevistados, en algunos escritos, usan la palabra encrucijada para referirse a la situación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, porque convergen las Ciencias de la Educación, o la Didáctica General, con disciplinas como la Historia, Antropología, Geografía... ¿Piensa usted que esta situación concreta, compleja, ha influido en la conformación como disciplina científica?

Ex5: Sí, lo que ocurre que dígame usted una disciplina que no sea encrucijada. Vamos a ver, la Geografía es encrucijada, cual es el objeto de análisis de la Geografía, ¿es la Geología? Sí, claro ¿Es la Climatología? Sí, claro. ¿Es el Urbanismo? Sí, claro. Es decir,

las áreas de conocimiento o las disciplinas académicas se fijan en la Ilustración por un criterio casi enciclopédico, pero el conocimiento humano, todo él es una encrucijada. Pues claro que es ciencia, son disciplinas que están en una encrucijada, pero yo pienso que no hay disciplina que no esté en una encrucijada, y cuanto más vamos avanzando en el conocimiento, incluso disciplinas que parecían muy acotadas como puede ser la Física, pues nos damos cuenta que sus límites no son tan precisos como los físicos del siglo XVIII imaginaban. Por lo tanto, el término encrucijada me parece muy bien, pero hay que aplicarlo a todas las disciplinas. Si eso es así, esa situación de encrucijada no tendría por qué haber perjudicado de ninguna forma a su cientificidad, porque todas están en encrucijadas. No conozco ninguna... puede que la Teología no esté en la encrucijada, pero yo la excluyo de las ciencias y la pongo en un área de conocimiento.

En: Muy bien. El estudio que estoy realizando trata sobre la evaluación de la investigación, a través de tesis doctorales, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo describiría usted la situación de la investigación dentro del área? Es decir, ¿Qué líneas de investigación principales podrían dibujarse? O ¿qué núcleos de interés deberían fomentarse?

Ex5: Vamos a ver, hasta ahora hemos planteado la disciplina Ciencia Social. Ahora hablamos de la disciplina Didáctica de la Ciencia Social. Yo como didáctica, creo que la definición que dio Komensky o Comenius sigue siendo válida, es decir, es artefacto universal –que sirve para todas partes- para enseñar el mayor número de cosas –es decir, de cualquier cosa-, a mayor número de gente –todo tipo de gente-, de una forma eficaz y lúdica o divertida, es decir, esa es más o menos la definición que dicha en latín suena distinto, ¿eh?. Entonces, vamos a ver, ¿Cuáles serían las áreas de investigación? Hoy se han improvisado líneas de investigación. “Pensamiento del profesor”, “Los libros de texto”, “La Didáctica del Patrimonio”, y dos o tres más, todo eso son áreas periféricas, porque, ¿cuál es el objetivo? En función de la definición, es enseñar el mayor número de cosas, tatata... entonces, para mí, lo importante de la Didáctica es ver cual es el proceso de aprendizaje, en el fondo es , porque a un grupo de individuos, de cualquier edad, yo no acepto que la Didáctica sea algo solo para la enseñanza reglada, es decir, la escuela, para mí la didáctica, insisto en la definición de Comenius, entonces, vamos a ver, lo que importa es por qué hay cosas que se aprenden rápidamente, y por qué hay cosas que no se aprenden. Por qué, cuales son los factores que intervienen en el aprendizaje, ese es el

núcleo central. Por lo tanto, el núcleo central tiene mucho de psicológico, tiene mucho, porque en la caja negra del cerebro, nadie ha entrado hoy, hasta hoy, es decir, nosotros tenemos muchas teorías, pero realmente no sabemos qué ocurre dentro, ¿no? Hasta qué punto las emociones forman parte del proceso de aprendizaje, ¿es posible aprender cosas por las que previamente no has sentido ningún interés ni ninguna emoción? Y en todo caso si las aprendes, ¿qué ocurre con ese aprendizaje? Una cosa es lo que, es decir, una cosa es lo que yo explico, otra cosa es lo que...mejor dicho, una cosa es lo que yo quiero explicar, otra es la que realmente explico, otra es cómo se me entiende, y otra muy distinta es como se me acepta. Ahí hay un montón de pasos, esto sería el núcleo central de la Didáctica. Para mí, analizar los libros de texto me parece muy bien, pero bueno, es un instrumento tan periférico, y en general, tan malo...que no entiendo como se le puede gastar mucho tiempo. Solo se justifica porque en nuestro Sistema Educativo está ampliamente difundido el libro de texto, pero no nos engañemos, el libro de texto está difundido básicamente por criterios económicos, es decir, porque no son criterios de eficacia, en absoluto. Ese sería entonces el problema, ¿no? Que el núcleo central de la didáctica está íntimamente ligado a la psicología del aprendizaje. Luego, claro, hay instrumentos didácticos, instrumentos. Es decir, para mí, el libro de texto podría caer dentro de los instrumentos didácticos, pero hay muchísimos más, y esos instrumentos son los que normalmente nuestra investigación no se centra en ellos, de forma clara. Como hoy, que sé yo, voy a tomar un adolescente porque quizás es el personaje más complejo de estudiar en didáctica. ¿Cómo aprende cosas hoy un adolescente? En nuestro mundo, un adolescente de clase media normal. Bueno, pues a través de internet y a través de su teléfono móvil, ¿no? Entonces, el Mobile learning es importante, porque mientras el profe intenta preguntarle en el instituto cual es la capital Botsuana, el rápidamente el mira en internet y sabe cual es la capital antes de que el profe mire su ficha más o menos amarilla, entonces, ese es un instrumento importante ahora. Entonces, decir que una línea de investigación son los libros de texto me parece discutible, son los instrumentos, son los intermediarios, esto me parece...bueno, hay muchísimos intermediarios. El pensamiento del profesor, que piensa el profesor, es importante el pensamiento del profesor, pero mira, a veces no es lo más importante, ni mucho menos, depende de lo que quiera enseñar y como lo quiera enseñar, su pensamiento puede ser irrelevante incluso, ¿no? El patrimonio, yo me dedico a ello, pero nunca diría que esto es un área central, la didáctica del

patrimonio. Es un área periférica también. Por tanto, si me preguntas como está la investigación en el área, te diré que el área se entretiene investigando áreas periféricas.

En: ¿Y no las principales?.

Ex5: Y no las principales. Y además, tal y como va la evolución de la ciencia hoy, pienso que la investigación nuclear de Didáctica no saldrá nunca de las áreas de Didáctica. ¿Por qué? Porque le faltan los instrumentos fundamentales, es decir, le faltan instrumentos del tipo neurociencia, etc., etc. Yo no puedo investigar eso, porque no tengo los instrumentos adecuados. El día, aquí, creo que es al lado de nuestro grupo de investigación, hay un grupo que trabaja en robótica. Yo no sé si trabajan en neurociencia, pero entonces estoy convencido de que es mucho más fácil descubrir elementos nucleares a través de ese tipo de instrumentos que a partir de estudiar esto, los libros de texto, el pensamiento del profesor, si el aula está bien iluminada o mal iluminada.

En: De acuerdo, como en todas las disciplinas científicas, en la Didáctica de las Ciencias Sociales existen diversas escuelas de pensamiento, digamos que a nivel internacional, ¿cuáles podrían ser? O bien ¿cuál es la situación a nivel internacional?.

Ex5: Es que a nivel internacional la Didáctica no existe prácticamente. Entonces, es difícil. Hay que pensar, que el área de conocimiento en la que nos movemos nosotros aquí, creo que existe en España, en Portugal y en algún otro país, ¿no?, pero como tal, es algo desconocido fuera. Sólo basta ver las revistas de impacto internacionales, no hay ninguna que, todas españolas. Por lo tanto, no se trata...no vamos a encontrar escuelas serias fuera de estos ámbitos, en donde por criterios de política universitaria se ha creado esta área. No existe esto en Estados Unidos, ¿no? Bueno, yo creo que una de las escuelas importantes es Americana, y obviamente se ha ido formando, pero es de Psicología, se ha formado en torno a Howard Gardner, ¿no?, pienso, que para citar a un personaje relevante en torno al cual se agrupa, o se inscribe dentro de un movimiento científico, un poco potente. Pero yo no creo que en nuestra área podamos, creo que todos podemos comer en la misma mesa, del mismo plato, y nos podemos tutear. No hay grandes eminencias, porque es una zona un poco...deprimida de la cultura, la Didáctica. Es decir, la zona que ha tenido, como mínimo en la Península Ibérica, ocurre lo mismo en Portugal, es ese tipo de disciplina que nacen de las antiguas escuelas de maestros, y esas escuelas de maestros fueron concebidas un poco como altavoces de los distintos ministerios, es decir, cada vez que el Ministerio de Instrucción Pública dictaba una norma, etc., etc., tenían, requería sus

pequeños altavoces en cada pueblo y en cada ciudad, y estos eran los maestros, y estos se formaban con que supieran leer y escribir, y poco más. Y esa es la situación que hemos heredado en la segunda mitad del siglo XX. Claro, a partir de ahí, se quiso dignificar todo eso, y fue ciertamente una dignificación incluida dentro de los estudios universitarios. Pero su origen es ese, es un origen que no tiene investigaciones, es un origen que no tiene ambiciones, eran discretos funcionarios del régimen de turno, al cual servían. Entonces, no se puede esperar de ese tipo de disciplina, no se puede esperar grandes innovaciones en el campo de conocimiento. Este es nuestro origen real, ¿no? Aquí, y en todas las áreas en donde esto, donde se ha dado la ...se ha concebido un área con ese nombre. Es muy distinto de las escuelas de Psicología.

En: ¿Y las nuevas generaciones que sí que nos formamos ya con esa división hecha, o vamos especializándonos por ahí?.

Ex5: El panorama está cambiando. Pero este viene de ese origen que se sitúa ya casi hasta el cambio de milenio. Eso está cambiando, porque en el momento en que esto ya se incluye dentro de unas áreas de conocimiento universitarias, bien hechas, o mal hechas, pero ahí están, se crean programas, currículums, etc., etc., necesariamente se va estructurando, con función creadora. En ese caso, hay que pensar que hay toda una línea de trabajo y de investigación que mejorará. Pero atención, porque entonces aquí entra un déficit importante: la mayoría de nuestras universidades ve a los educandos sólo en el papel o en el plasma de la pantalla, es decir, de la misma forma que yo no concibo una carrera de medicina sin un hospital clínico, y no concibo una carrera de ingeniería sin potentes talleres donde se monten y desmonten motores, ¿usted se imagina el taller de formación de mecánicos de aviación sin montar y desmontar motores? ¿Usted subiría en un avión revisado? Bien, pues esto es lo que ocurre en nuestras facultades. Nuestros jóvenes investigadores no disponen de la materia prima sobre la cual investigar. No solo no disponen, si no que quien hiciere esto, quien se metiera en un aula de primaria, o de secundaria, o de adultos, y empezara a dar clases para ver qué ocurre, no para ver como otro da clases y entonces ellos investigar, porque entonces nadie investiga aquello que no conoce, entonces, ¿cómo se puede? Quien se mete en eso, incluso lejos de ser un mérito puede ser un demérito. Piense en una cuestión, que yo he visto siempre ridícula: nuestras tesis doctorales se centran en investigar libros de texto. Ya le he comentado mi opinión sobre este tipo de investigaciones, pero ahí están. Lo lógico sería que los autores de los

libros de texto, como mínimo, si nuestra área investiga los libros de texto, oiga, pues quien fabrica libros de texto debe tener algún mérito en el área. Pues no, si usted es autor de un libro de texto no crea que le va a dar mérito en el área, le va a dar demérito, le rechazaran las publicaciones diciendo: “esto es un manual”. Claro, esto, básicamente llega al ridículo, esto es un manual, y lo rechazan. Entonces, claro, por qué, porque solo si está publicado en revistas indexadas, etc., etc. Me parece muy bien, pero eso llega a un extremo grotesco. Por lo tanto, (risas), poco puedo añadir a eso.

En: Antes, hablando justamente del libro de texto, se me ha ocurrido, ¿puede ser que se use y se abuse del libro de texto porque la formación de los maestros no es muy buena?

Ex5: Si, claro, esta es la razón fundamental.

En: ¿Necesitamos maestros mejor formados?

Ex5: Vamos a ver. Hay un principio en Didáctica que es elemental: nadie enseña lo que no sabe. Nadie. Entonces, voy a tomar la disciplina más manoseada de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que es la Historia. Bueno, mire, si yo he de enseñar Física, yo no puedo enseñar Física sin conocer la metodología de análisis de la Física. Y eso lo tengo clarísimo, no tiene ningún sentido que yo ahora tome una pelota de goma y la tire desde el quinto piso, mida los segundos, los apunte. Luego suba al sexto piso, tire la pelota, mida los segundos, los apunte, y luego les haga empollar los segundos, que memoricen los segundos que ha tardado la pelota en bajar, en cada uno de los pisos. A mí me tienen que enseñar a calcular la caída de los cuerpos mediante la Ley de la Gravedad o lo que sea. Muy bien, para la Física esto está claro, el método es el hipotético-deductivo, y a partir de ahí se estructura toda la metodología de análisis. Muy bien. Para enseñar Historia, es necesario conocer el método de análisis de la Historia. Y el método de análisis de la Historia, si usted lo pregunta en una facultad de estas, pocos le dan la respuesta. Podrán responder sobre las supuestas utilidades de la Historia, sirve para... comprender el pasado para comprender el presente. Pero si usted les pregunta, ¿oiga, para qué sirve conocer que Aníbal pasó los Alpes en Elefante? A esa pregunta ya no saben responder. No saben de lo suyo. Es un problema de profesorado, de estructura de Facultades. Es decir, no se puede enseñar una disciplina si no se conoce el método de esta disciplina. En nuestras facultades no se enseña el método, entonces, nuestros alumnos salen de las facultades habiendo estudiado asignaturas como Didáctica de la Historia, Didáctica...pero claro, necesitan saber previamente el método de análisis de la Historia para poder enseñar Didáctica,

porque para enseñar Historia, la Didáctica de la Historia, incluye necesariamente enseñar el método. No sé si me explico.

En: Si.

Ex5: Si a mi ahora me preguntan, le pongo un ejemplo porque me parece que es la forma más clara: si a mi me preguntan, mira las montañas de Montserrat, como todas las montañas, excepto los volcanes, se han formado en medios acuosos, se han podido formar en un medio fluvial o en un medio marino. ¿Dónde se han formado? ¿Por un río o por un mar? ¿Fue el antiguo río Llobregat quien las formó o fue el mar, un antiguo mar? Yo que sé, yo no lo sé. Ahora, yo les puedo decir lo siguiente a los alumnos: Mira, id a Montserrat, subid arriba, a la punta más alta de la montaña más alta que encontréis. Recoged cada uno de vosotros diez piedras, y bajadlas. Luego, id al mar y recoged diez piedras, y traedlas acá. Luego id a un río, recoged diez piedras, y traedlas acá. Muy bien. Las piedras del mar son planas porque el oleaje las vuelve planas. Las piedras de río dan vueltas, por lo tanto son redondeadas. ¿Cómo son las de Montserrat, planas o redondeadas? ¿Son planas? Se formaron en un mar. ¿Son redondeadas? Se formaron en un río. Yo he enseñado el método, a quien vaya a Montserrat o a Sierra Nevada, ¿eh? Y esta, es decir, he sacado un ejemplo de la Geología, pero que podría ser también de la Geografía. Con eso me quiero referir al método. En nuestras facultades no se enseña el método. Sin método, ¿qué es la Historia? Es un mito. Entonces, ¿qué se enseña a los niños? Ya está. Y esos mitos entonces son manipulables absolutamente.

En: Muy bien. Bueno, mis preguntas principales ya están más que respondidas, pero hay una última, abierta, sobre aspectos relevantes, a su elección, que piense que debo tener en cuenta en mi investigación, o puntos importantes sobre algo de lo que hemos hablado...

Ex5: Uy, Dios me libraré de decirle o no que es lo que debe incluir en su investigación.

En: ¡No, no! Ideas relevantes...o mira, este artículo, o este autor...

Ex5: Depende del objetivo de la investigación. Por supuesto, tesis faltan, tesis faltan porque no, es decir, cuando se investiga hay que ir a las fuentes primarias, no a las secundarias, entonces TESEO es una fuente secundaria. Se cuelgan tesis, y es un espejo de las tesis, pero no son todas las tesis, por lo tanto, es evidente que habría que ir a los propios departamentos de Didáctica y pedirles que le dieran una referencia de las tesis allí leídas, desde que el departamento se fundó, que tampoco hace tanto tiempo. Pienso yo, pero tampoco, no sé, tampoco sé exactamente el objetivo de la investigación...yo creo

que ha tocado puntos importantes en la entrevista, esto, los métodos, las distinciones...de todos modos, insisto en una cosa que sí que me parece importante, que es que no es tan importante la división de las disciplinas. Que hoy cada vez son más permeables, esa división para hacer la enciclopedia...pero oye, no es relevante, como ver qué elementos tienen en común. Entonces yo le he dicho una cosa que es relevante, yo no considero la Psicología como una Ciencia Social, pero si lo considero como el instrumento imprescindible para el análisis de la Didáctica, eso sí. Es decir, por lo tanto, la Psicología no entra dentro de lo que debamos considerar, pero sí es relevante para nosotros, como lo es la Sociología.

En: Muy bien, pues muchas gracias.