

## *La idea de curriculum en la Asociación de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*

### *The curriculum idea at the Didactics Social Sciences University Association*

M<sup>a</sup> del Consuelo Díez Bedmar

Universidad de Jaén

Email: [mcdiez@ujaen.es](mailto:mcdiez@ujaen.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5599-7624>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.52>

#### **Resumen**

¿Cómo se ha construido la idea de curriculum en las actas de los congresos de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en los últimos 10 años? ¿Qué hemos entendido por “lo curricular”? ¿Qué elementos curriculares seleccionamos? El presente artículo resume la investigación realizada a través de las aportaciones publicadas en los libros de actas de los simposios celebrados anualmente por el área desde el de 2008 (Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado) hasta el de 2017. Se trata de un estudio que utiliza metodología cuantitativa mediante un análisis de frecuencias de la aparición de los términos seleccionados (“curriculum” y “curricular”), con una metodología cualitativa, analizando dichos términos con aquellos con los que se les dota de significado en cada ocasión. La relación de la frecuencia y su significación con las distintas temáticas de los simposios y la situación del área en cada momento, nos desvela la evolución desde un concepto de curriculum externo al Área hacia un curriculum pensado y construido desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, donde el equilibrio clásico en los elementos de la definición pedagógica de curriculum desaparece para evidenciar el papel de profesorado y alumnado como agentes principales.

**Palabras clave:** Curriculum; Investigación sobre el curriculum; Didáctica de las Ciencias Sociales; Elementos seleccionados por el profesorado; Evolución en educación.

#### **Abstract**

How has the idea of curriculum been constructed in the proceeding of University Association of Teachers of Social Sciences Didactics congresses in the last 10 years? What have we understood by "the curricular"? What curricular elements do we select? This article summarizes the research carried out through the contributions published in the proceeding books of the symposia held annually by the area since 2008 (entitled Social Sciences

Teaching, School Curriculum and Teacher Training) until 2017. This is a study that uses quantitative methodology through frequency analysis of the appearance of the selected terms ("curriculum" and "curricular"), with a qualitative methodology, analyzing those terms with those with which they are endowed with meaning on each occasion. The connection between the frequency and its meaning with the different themes of the symposium and the state of the area in each moment reveals the evolution from a concept of an external design curriculum towards a curriculum thought and constructed from the Didactics of the Social Sciences. In fact, the classical elements equilibrium that appears at the pedagogical definition of curriculum disappears to show us the roles of teachers and students as the priority agents.

**Keywords:** Curriculum; Curriculum research; Social science education, Teacher's selection; Advancement of education.

---

## 1. Introducción

En 2008 se celebró en Baeza el XIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. En aquella ocasión dicho encuentro versaba sobre *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y Formación del Profesorado: La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* y el área decidía debatir "no solo cuál es la función de la didáctica de las ciencias sociales en los títulos de grado y postgrado, dentro del modelo que propone la convergencia europea, sino también su vinculación con la práctica docente y curricular de los nuevos diseños curriculares para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria" (Ávila, 2008, p. 11). Se trataba de proyectar, plantearnos y reflexionar sobre un curriculum por, para y en competencias.

Diez años después, en el XXIX Simposio *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (Valladolid) se organizaba una mesa redonda sobre "Investigaciones sobre el curriculum de Ciencias Sociales". Si nos centramos en estos 10 últimos años nos planteábamos ¿Cómo ha evolucionado la idea de curriculum en el área de didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Cómo hemos construido la idea de curriculum desde el área? ¿Qué cambios se han producido en nuestras líneas de investigación al respecto y en qué sentido? En resumen, y emulando la pregunta que se hace Sacristán (2012) ¿Qué significa curriculum en la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Otras didácticas específicas han abordado también esta cuestión, aunque no tanto con respecto a la construcción de la idea de curriculum como a qué contenidos específicos lo componen. En este sentido, aún está vigente la revisión que hiciera Rico (1998) para la Didáctica de las Matemáticas, o el realizado por Solís, Porlán y Rivero (2012) para Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Los Grados en Educación Infantil y Primaria se implantaron y ya se han acreditado, así como el Máster en Formación de Profesorado. La LOE ha dado paso a la LOMCE y nos encontramos en un momento de espera hacia un Pacto de Estado por la Educación que, previsiblemente, supondrá un nuevo cambio normativo en los currícula oficiales. En este contexto analizar cómo utilizamos y/o construimos el curriculum y lo curricular desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales es, a fin de tomar decisiones y posicionarnos, fundamental.

## 2. Diseño y metodología

Partimos, para este análisis, de la idea de que al enfrentarnos a la escritura de nuestros discursos científicos seleccionamos las palabras que construyen el significado preciso de los conceptos que queremos transmitir y, por tanto, cada uno de estos conceptos debe entenderse en el contexto de las demás palabras y conceptos de los que los rodeamos. En este sentido, como señalara Halliday (1978) desde la lingüística sistémico-funcional, el lenguaje que utilizamos se convierte en un “potencial de significado” que atiende, además, a la situación en la que se produce la redacción. Para este estudio hemos decidido analizar no solo las palabras que rodean a cada concepto analizado sino también la temática del Simposio en el que aparecen y el año del mismo, a fin de analizar si estos factores también influyen en nuestras elecciones.

Para analizar las variaciones en los conceptos que utilizamos hemos seguido las aportaciones de Parodi (2015), Parodi y Burdiles (2015) y Parodi y Julio (2017).

Desde la literacidad crítica (Van Dijk y Kintsch, 1983) se nos muestra el papel epistémico de la escritura que, además, como en este caso, se convierte en un medio de interacción entre miembros de una comunidad disciplinar. En este sentido, “la escritura en las disciplinas” (Farris y Smith, 1992; Peterson, 2005, Parodi, 2010) se convierte en un modelo pedagógico que reconoce la especificidad de los usos del lenguaje en contextos específicos como es nuestra área de conocimiento coincidiendo, en este sentido, con las premisas del modelo de “la escritura a través del currículum” (WAC) (McLeod y Soven, 1992; Fullwiler y Young, 1982; Bazerman et al., 2005). De esa manera, si los textos (como señalara Gee, 2005) son un medio importante para la negociación de significados e identidades, de creencias y saberes que se dan en un determinado ámbito y que permiten a quien escribe configurarse una identidad dentro de una comunidad, partimos de la premisa de que “currículum” y “curricular” debería tener un significado concreto y propio en nuestra disciplina, construido a partir de nuestros textos académicos.

Nuestro posicionamiento y elección terminológica en tanto a estos conceptos, siguiendo a Du Bois (2007), respondería por tanto a la acción social que se articula lingüísticamente y cuyo significado se construye en la interacción y los valores socioculturales. De ahí que sea tan importante que la muestra se recoja íntegramente en el mismo contexto de escritura (Martínez, 2006) para darle validez y representatividad, y por esta misma razón no hemos querido cruzar, para esta aportación, los datos con los que podrían obtenerse en otros contextos de publicación, como podría ser el de las producciones realizadas en los Congresos de Didáctica de la Geografía (como otro ejemplo de Congreso) o en las revistas propias del área.

Resumiendo, el diseño de esta investigación parte de las premisas de la perspectiva socio-interactiva del lenguaje al entender el texto como un medio de construcción social de significado (Halliday, 1982; Lemke, 1997; Martin y Rose, 2003) y llevamos a cabo un análisis de los textos partiendo del análisis lingüístico del discurso (Van Dijk, 1997; Kaplan, 2004; Du Bois, 2007).

### 2.1. La muestra: Criterios de selección

El contexto elegido han sido los libros de actas emanados de los 10 últimos simposios de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales desarrollados

entre 2008 (inclusive) y 2017. Los conceptos seleccionados para analizar su significado sincrónico y su construcción y utilización diacrónica han sido “Curriculum” y “Curricular”. Para comprobar la validez de la muestra hemos recurrido al CORPES XXI de la RAE (<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>). Aunque CORPES (2016) es provisional aún, consideramos que los datos, (con una recurrencia absoluta de 1327, que aparece en 589 documentos con una frecuencia normalizada de 5,36 casos por millón) son suficientes para este estudio. Así, analizamos “curriculum” como sustantivo y “curricular” como adjetivo y no analizamos “currículo”, dado que este último no aparece en CORPES ni como sustantivo ni como adjetivo. La RAE concuerda, en este corpus, “curricular” con “curriculares” y así lo hemos hecho también en este estudio.

- 1) Este estudio considera como un único libro de actas el producto de cada simposio, ya se hayan publicado en uno o en dos volúmenes. Para la localización del dato concreto, la nomenclatura se hace en año, volumen y número de página. Si no aparece volumen se entiende que es uno único.
- 2) Para insertar el concepto en la muestra gráfica éste debe aparecer, al menos, en cuatro ocasiones en el libro de actas y, de esas cuatro, éstas deben estar en al menos dos aportaciones de dos autorías distintas. De esta manera intentamos asegurar que no se trate de una significación demasiado particular de una sola autoría, sino que ésta esté, al menos, compartida por dos. Esta decisión la hemos tomado a fin de no excluir particularidades del lenguaje de quienes escriben en los simposios y poder tener también una visión de su aportación a la construcción común del área. Un ejemplo al respecto es “lineamiento curricular”.

### 3. Resultados y discusión

Así mismo y dada la variabilidad en número de aportaciones a cada simposio, y al número de páginas publicadas en cada uno de los libros de actas, se ha optado por los siguientes criterios comunes:

#### a) Curriculum

Si el “currículum” es “un concepto siempre evasivo y polifacético [...] es un concepto muy resbaladizo porque se define, redefine y negocia a diversos niveles y en muchos campos” (Goodson, 1991, p.28) ¿cuáles son las facetas del curriculum que hemos señalado a lo largo de estos 10 años? ¿Cómo concebimos el curriculum? ¿De qué tipos de curriculum hablamos?

A lo largo de estos 10 años hemos construido la idea de un curriculum que tiene varias facetas y, normalmente, en torno a dos significados contrapuestos: Entre algunos ejemplos seleccionamos el “curriculum ideado frente a uno realizado” (Martínez et al, 2008, p. 584), el “curriculum real o incluso escondido (hidden curriculum)” (Falaize, 2010, p. 194), “el currículum explícito como en el oculto” (Gómez y García, 2012, 439), “un currículum más integrador que integrado” (Lozano et al. 2012, p. 505), “Práctico/crítico” (Díez, 2013, p. 385) o “curriculum formulado y el currículum ejecutado” (Muñoz y Vásquez, 2014 v1, p. 199).

Hemos nombrado, además, un currículum “bimodal, que insiste en la importancia de contar con herramientas o dispositivos que faciliten la búsqueda de información dentro y fuera del aula” (Rogríguez et al, 2013, p. 167) , “configurado por los diferentes proyectos editoriales en libros de texto” (López y De la Caba, 2012, p. 75), “integrado” (Gil-Díez, 2015, p. 179)” o “integrado organizado en torno a “problemas socioambientales relevantes”” (García, 2014, p. 120), “educativo” (Anguera et al. 2014, p. 220) o “social” (Gallego, 2011, p. 109) frente a uno “formal” (Latapí y González, 2015, p. 229). Nos aparece también un “currículum como hecho” (Estellés, 2015, p. 488) en las instituciones educativas y un “currículum de turistas” (Dosil, 2016, p. 225), trivial, frente a un “currículum por competencias” que supone repensar los conocimientos sociales” (Haro, 2016, p. 399).

Como puede apreciarse una complejidad de situaciones y conceptos que podrían resumirse en “currículum dispuesto por la Administración Educativa (currículum prescrito)” frente a “Estudio de los materiales curriculares que se emplean en el quehacer diario en clase (currículum presentado)” o el “Análisis de la práctica docente que se suele realizar en relación con la enseñanza sobre el medio (currículum en la acción)” (Martín, et al., 2010, p. 647).



Figura 1. ¿Qué currículum?

Fuente: Elaboración propia a partir de distintas aportaciones citadas anteriormente.

En el análisis realizado apreciamos una evolución que tiene que ver con varios factores. Por un lado, las temáticas tratadas en los distintos simposios. Por el otro, la seguridad que tienen las autorías de las comunicaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Desde el primer factor, podemos destacar la evolución de una mayor dependencia del currículum prescrito, formal y formulado por las administraciones, que encorseta la acción del profesorado que realiza el currículum de aula, a una mayor consideración de dicho currículum oficial solamente como marco de referencia general sobre el que desarrollar un currículum

sociocrítico, que es eminentemente social y que destaca aquello que el curriculum oficial oculta para convertirlo en ejes de reflexión y análisis.

Desde el segundo factor, destaca la toma de conciencia del papel fundamental del profesorado para concretar el curriculum. Como señalaran Anguera y Santiesteban (2015, p. 396) “Las causas se atribuyen a una falta de concreción en el currículum, aunque admiten que esto no debería ser determinante”.

La asunción de la identidad profesional (García, de Alba, 2012, p. 302) y, por ende, de la capacidad para tomar decisiones e implementarlas en la práctica docente, a todos los niveles educativos, aparece como una constante en aportaciones de los distintos simposios en los que se han presentado investigaciones al respecto. En este proceso, como señalaran Jara y Salto (2009, p. 543), “el mayor o menor grado de competencia disciplinar actúa como soporte tanto para la construcción de conocimiento como para el análisis de los problemas y conflictos sociales”, conscientes de que frente a lo academicista, que organiza el curriculum en conocimientos cerrados con impedimentos para el conocimiento globalizado, hay que provocar que cambie la práctica en las aulas, porque, “A menos que cambie la práctica en el aula, los cambios sobre el papel, sean en la política o en el currículum, probablemente no van a tener muchas consecuencias para los estudiantes” (Merchán, 2010, p. 105), y es evidente la “necesidad de disponer de más tiempo para el trabajo cooperativo en el aula” (Santiesteban, 2010, p. 123).

De ahí que defendamos, como señalara Granados (2010, p. 310) un curriculum abierto para “permitir al profesorado hacer servir la imaginación para explorar ciertos temas”, siendo conscientes de que “desde lo social se plantean los objetivos del curriculum y desde lo cultural, sus contenidos” (Gallego, 2011, p. 100), con una “gestión democrática del currículum que fomente la participación del alumnado [que] nos ha llevado a pensar una formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales lo más cercana posible al modelo orientado a la justicia social” (Cercadillo, 2012, p. 203) y donde se asuma un enfoque “integrado del currículum, organizado en torno a problemas sociales y ambientales, pudiendo constituir la educación para la ciudadanía y para la participación una especie de ámbito estructurador de la diversidad de problemas a trabajar” (García, 2014, p. 122-123).

Si, como señalara Sánchez (2010, p. 438) “En el caso de la Didáctica de la Historia hemos podido comprobar que son muy escasas las investigaciones prácticas, centradas en el estudio del desarrollo del currículum”, y si bien parecía que en el marco de postgrados y doctorados de didácticas específicas, como señalara Cuenca (2010, p. 376), el “el 35 % de la producción científica se desarrolla sobre el currículum educativo, el 22’5 % sobre el profesorado y el 24’5 sobre el alumnado, constatando el importante incremento de investigaciones, en el 18% restante, centradas en la didáctica del patrimonio” y se señalaba que “la investigación en este campo se puede estructurar en torno a tres líneas principales: investigaciones relacionadas con el currículum de Ciencias Sociales; investigaciones relacionadas con el profesor de Ciencias Sociales; investigaciones relacionadas con los alumnos y sus procesos de aprendizaje” (García, 2010, p. 401), poco a poco, y gracias a las temáticas de los simposio, se ha avanzado en aportaciones en torno a:

1.- Currículum fragmentado, que dificulta la formación por competencias, sobre todo en los simposios de 2008 y 2012, y del pensamiento creativo (Tosar, 2015, p. 1003)

2.- Currículo oculto, presente en todos los simposios aunque con distinta intensidad en cuanto a la presencia y categorización. Así, por ejemplo, hemos hablado de “currículum oculto antiecológico” (Serrano, Jerez, 2008, p. 504), “el que ignora a los diferentes” (Valls, 2009, p. 112) por motivos de raza más que de etnia (Yuste, Oller, 2015, p. 346) y, de manera prácticamente testimonial, aportaciones con respecto al colectivo LGTB (Macías, 2015, p. 545) y al currículum oculto desde la perspectiva de género (Díez, 2013, p. 380). Más numerosas son las aportaciones, sobre todo en 2015 y 2016 con respecto a la invisibilidad de las mujeres en el currículum.

3.- TICs y cultura digital, fundamentalmente a partir del simposio de 2013 y sobre todo desde la visión de la utilización de las mismas para “ayudar a promover un pensamiento crítico y reflexivo, mediante la superación de un currículum y libros de texto en los que sigue predominando lo enciclopédico” (Rodríguez, Gómez, 2014, p. 453), aunque aún no han entrado con fuerza ni TACs ni TEPs.

4.- Educación para la ciudadanía, tendiendo hacia una concepción de ciudadanía participativa comprometida con los problemas de nuestro mundo (López, De la Caba, 2012, p. 78) sobre todo en los encuentros de 2009 y 2012 y que se tiende a desarrollar con fuerza a partir de 2014 en torno a problemas sociales actuales o los temas controvertidos (Pagés, Santiesteban, 2014, p. 26; García, 2014, p. 119) como puede observarse en el encuentro de 2015. En este sentido, la memoria histórica (Gil, 2014, p. 70), la educación financiera (Santiesteban et al. 2015, p. 593) o el futuro y la globalización vinculada al desarrollo sostenible (Arregi et al. 2017, p. 314) han aparecido de manera puntual.

5.- Por último, de manera cuantitativamente muy relevante, siguen destacando, con presencia en todos los simposios, las aportaciones sobre Patrimonio, Educación Patrimonial y Patrimonio Cultural, tanto de manera autónoma como el marco sobre el que reflexionamos y ejemplificamos todos los demás apartados.

## b) Curricular

Para analizar aquello que hemos entendido por “curricular” de manera mayoritaria a lo largo de estos años, vamos a relacionarlo con la temática del simposio en el que se publican las aportaciones. Para ello hemos optado por analizar, en primer lugar, las frecuencias absolutas de aparición.

En 2008, bajo el título “Didáctica de las ciencias sociales, currículum escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio” (Ávila, Cruz, Díez, 2008) el área habló, sobre todo, de diseños curriculares (en concreto, nuevos diseños curriculares) (21), elaborar materiales curriculares (20), el desarrollo curricular al que nos enfrentábamos (18) y los nuevos contenidos curriculares en los planes de estudio (14), sobre un total de datos representados en la selección de la muestra (> a 5 apariciones) de 108.

En 2009 en el encuentro “La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa” (Ávila, Borghi, Mattozzi, 2009) lo “curricular” pasó a ser secundario, quizás al tener un ámbito más internacional y

realizarse en Bolonia, con mayor número de aportaciones de lugares en los que no se estaba inmerso en estos cambios curriculares. De hecho, las frecuencias absolutas nos dan para “Diseño curricular” y “contenidos curriculares” la misma frecuencia absoluta de 8, sobre un total de datos representados de 30.

En 2010 cuando expusimos la “Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales” (Ávila, Rivero, Domínguez, 2010) nos centramos en la investigación sobre “materiales curriculares” (11) y éstos los dividimos en función del “área curricular” (5) sobre un total de datos representados de 15.

En 2011 al debatir sobre “La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales” (Miralles, Molina, Santisteban, 2011) optamos por resaltar la evaluación de “diseños curriculares” (18). Así mismo, evaluamos los “contenidos curriculares” (12) y la “diversificación curricular” (12) seguido del “desarrollo curricular” (11) y los “materiales curriculares” (11) sobre un total de datos representados de 83.

En 2012 en el encuentro “Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales” (de Alba, García, Santisteban, 2012) parece que nos pusimos de acuerdo en que lo curricular a este respecto eran los “materiales curriculares” (22) para abordar esta temática, seguido de “proyectos curriculares” (12), “guías” y “lineamientos curriculares” (11 respectivamente<sup>1</sup>) y “contenidos curriculares” (10) sobre un total de datos representados de 103.

Ya en 2013, al abordar los “Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social” (Díaz, Santisteban, Cascarejo, 2013), se consolidó la tendencia a entender lo curricular mayoritariamente como “materiales” (11) seguido de “contenidos curriculares” (6) sobre un total representado de 21.

En 2014 bajo el título de “Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales” (Pagès, Santisteban, 2014) realizamos un estado de la cuestión del área. En aquella ocasión, lo curricular destacó con respecto a lo ocurrido en los demás simposios aun teniendo en cuenta el número mayor de aportaciones que se realizaron. Destaca en esta ocasión nuestro acercamiento a lo “curricular” desde los “contenidos” (29) y los “materiales” (28), seguido del “diseño curricular” (16), la “estructura curricular” (14), el “área” y las “unidades curriculares” (13 respectivamente) sobre un total de 179.

Para 2015, en el simposio “Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas” (Hernández, García, de la Montaña, 2015) quedaba ya claro que el área entiende, mayoritariamente, como “curricular” aquello que hace referencia a los “contenidos” (33), al “diseño curricular” propio del área (20) y a los “materiales curriculares” (17) de un total de 91.

En 2016 bajo el título “Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global” (García, Arroyo, Andreu, 2016), destacamos sobre todo los

---

<sup>1</sup> Llama la atención esta paridad en los datos de las orientaciones curriculares, por medio de dos instrumentos que vienen a significar lo mismo. Hemos decidido dejarlos separados y no sumarlos para evidenciar las aportaciones internacionales a este respecto.

“contenidos curriculares” (17), las “propuestas curriculares” (12), los “diseños curriculares” (11) y los “materiales” y “unidades curriculares” (10 respectivamente) de un total de 75.

Por último, en 2017 nos volvimos a centrar en la “Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación” (Martínez, García-Morís, García, 2017). Quedaba claro que el área al investigar sobre lo curricular lo hace, principalmente, sobre y en “materiales curriculares” (32) y “propuestas curriculares” (10) de un total de 50.

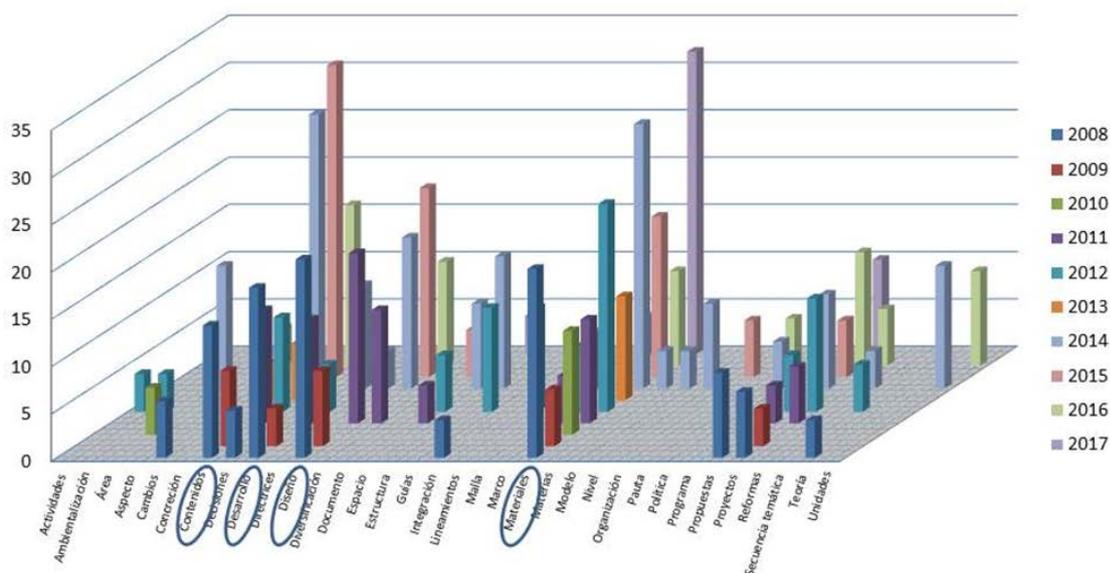


Figura 2. Resumen de frecuencias absolutas 2008-2017. Se señalan las 4 más destacadas.

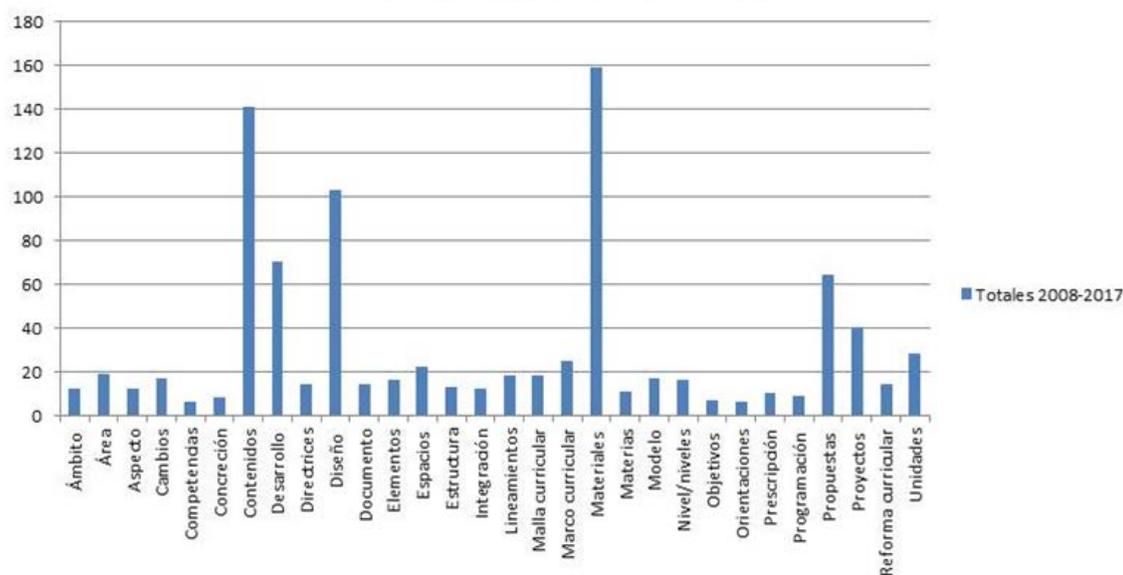


Figura 3. Frecuencias absolutas del periodo analizado. Solamente aparecen los campos reseñados en más de un simposio.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Actividades					4					
Ambientalización					4					
Área			5				13			
Aspecto									4	
Cambios	6									
Concreción						4				
Contenidos	14	8		12	10	6	19	38	17	
Decisiones	5									
Desarrollo	18	4		11	5		11			
Directrices							4			
Diseño	21	8		18			16	20	11	
Diversificación				12						
Documento								5		
Espacio				4	6		9			4
Estructura							14			
Guías					11					
Integración	4									
Lineamientos					11					
Malla							6			4
Marco				5	7					
Materiales	20	6	11	11	22	11	28	17	10	32
Materias							4			
Modelo							4			
Nivel							9			
Organización								6		
Pauta									5	
Política							5			
Programa								4		
Propuestas	9			4	6		10	6	12	10
Proyectos	7	4		6	12				6	
Reformas							4			
Secuencia temática					5					
Teoría	4									
Unidades							13		10	

Figura 4. Frecuencia de aparición a lo largo de los años.

El único elemento curricular que aparece todos los años es “material/materiales”. A éste le sigue el “contenido” curricular, presente en 8 de las 10 ediciones. Los tres encuentros en los que más hablamos de “lo curricular” fueron, por este orden el de 2014, 2012 y 2008.

En el lado opuesto vemos cómo solamente hablamos de “cambios”, “integración” y “teorías” curriculares cuando nos enfrentamos a los mismos con respecto a la elaboración de los nuevos títulos de Grado en 2008; que en nuestra retrospectiva como área están presentes las reformas curriculares (como constatamos en 2014) o que la diversificación curricular destacó en 2011 cuando hablamos de evaluación.

En resumen, podemos afirmar que, a la luz de los resultados obtenidos a lo largo de estos 10 simposios, el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, se preocupa y ocupa de los procesos de aprendizaje y enseñanza, entendiendo como “lo curricular” propio del área ocuparse de ello a través de la investigación, creación, desarrollo y evaluación de materiales curriculares. Buscamos y potenciamos un diseño curricular propio del área a través del que propiciar y llevar a cabo nuestro desarrollo curricular que está en relación directa con los contenidos propios del área. Además, podemos destacar que tendemos a hacerlo más como proyectos curriculares que como que unidades aisladas.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿Qué elementos curriculares fundamentales no aparecen en estas primeras conclusiones?

### 3.1. El profesorado y el alumnado como elementos clave en el curriculum de Ciencias Sociales

A lo largo de la investigación, ni profesorado ni alumnado aparecen como elementos significativos para el curriculum. Aun así, las miradas tanto desde quienes enseñan aplicando el curriculum (en la mayoría de las aportaciones al respecto, 85%) o elaborando y diseñando el propio a partir del marco oficial (15%), como desde quienes aprenden, es constante, aunque no proporcional. De hecho, en el 87% de los casos nos hemos fijado más en el profesorado que en el alumnado. Con respecto al profesorado, en la mayoría de las aportaciones hemos señalado una responsabilidad externa, en los documentos elaborados de manera oficial y ajena a nuestra función docente: otras entidades lo realizan y en nuestra función está el aplicarlos. Dado que es una construcción ajena a nuestra realidad, se entiende que el marco curricular nos constriñe. “Los currículos escolares se refieren a currículos formales y formales que, de acuerdo con diversos procedimientos, son decretados por las autoridades escolares como la organización del trabajo de los docentes, estos currículos se modifican a un ritmo más rápido y más rápido”, “Por su parte, los currículos escolares corresponden a varias intenciones que están directamente relacionadas con las dificultades encontradas por los profesores en el ejercicio de su profesión” (Audigier, 2008: 233; 239).

Los resultados muestran que, poco a poco, nos vamos centrando más en el denominado curriculum de aula, aquel en el que el profesorado toma sus propias decisiones. El marco normativo aparece, desde 2015 en adelante, más como un punto de referencia que como algo que limita de manera determinante, al menos en la visión del profesorado universitario, si bien es cierto que en las investigaciones presentadas sobre el profesorado de niveles no universitarios no ocurre lo mismo (Cuenca, Martín, 2009:510; Granados, 2010: 307; Canal y Sant, 2012: 542; de la Montaña, 2014: 553).



Figura 5. Tendencia en la reflexión en torno a curriculum y profesorado.

Por su parte, al alumnado que aprende, le hemos responsabilizado de sus propios aprendizajes que deben estar, además, en continua construcción. Y para ello, hemos comenzado a plantearnos la planificación no desde qué queremos que se aprenda, sino desde el qué aprendizajes les van a ser útiles para entender, comprender y transformar críticamente la sociedad o en cómo van a utilizar esos aprendizajes para su vida en su toma de decisiones.

Miradas desde quienes enseñan	Miradas para quienes aprenden
¿Qué? Contenidos	¿Para qué le sirve? ¿Qué necesita comprender? ¿Cómo lo construye?
¿Con qué? Materiales	¿Mediante qué procesos?
¿En base a qué diseño? Currilum oficial	¿A través de qué preguntas de investigación les llevo a la construcción del conocimiento socio-crítico?
Responsabilidad externa y ya construida	Responsabilidad interna en continua construcción

Figura 6. Resumen de cuestiones abordadas sobre el currículum en función de profesorado-alumnado.

La investigación nos muestra que, si en lugar de plantearnos el curriculum desde la mirada de quien enseña lo hacemos desde la posición de quienes aprenden, el curriculum deja de ser responsabilidad de “lo otro” (instituciones) o los “otros” (agentes externos que lo diseñan) y el profesorado pasa a tener un papel más activo en su construcción, apareciendo el curriculum de Didáctica de las Ciencias Sociales por encima del meramente disciplinar y academicista.

Es por ello por lo que considero que el curriculum de Ciencias Sociales debe contemplar como factores esenciales para su concreción al alumnado y al profesorado, puesto que con sus contextualizaciones socioculturales dotan de significado, en un tiempo y en un espacio, a los elementos del curriculum. En la formación inicial del profesorado, la toma constante de decisiones por parte de quienes van a mediar en los procesos de construcción no solo de aprendizajes, sino también de significados sociales y culturales, debería ser un eje vertebrador. Y esa toma de decisiones requiere la conciencia de responsabilidad y por ende, la competencia profesional para llevarlo a cabo. Es el profesorado, atendiendo a las necesidades de aprendizaje del alumnado, quien da sentido al curriculum para un alumnado que requiere formación para utilizar los aprendizajes y aplicarlos siendo ciudadanía crítica y sintiendo su responsabilidad en la toma de decisiones.

## 4. Conclusiones

A lo largo de las aportaciones realizadas de 2008 a 2017 en las actas de los simposios de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, hemos podido comprobar cómo se está llevando a cabo la evolución de nuestro propio significado de los conceptos de “currículum” y “curricular” en nuestra producción científica. Hemos pasado de tener más aportaciones que constatan un currículum externo que nos constriñe y que determinaba la práctica a publicar más contribuciones que señalan un currículum socialmente significativo que analiza, propone, y construye conocimiento socio-cultural para dar respuesta a problemas actuales. Las propuestas que planteamos para ello van desde actividades a, cada vez más, proyectos. Nuestros resultados vienen abalados por análisis críticos previos a materiales curriculares, así como de los pros y contras de su implementación en los procesos y situaciones de aprendizaje. Se observa también una tendencia a poner el énfasis en el alumnado de las distintas etapas educativas (qué va a construir y cómo lo va a utilizar para ubicarse, analizar y transformar su contexto).

Las competencias profesionales que desarrollamos en la formación inicial del profesorado integran gran parte del currículum educativo y, por ello, nos sentimos responsables del mismo. Por tanto, si se van a tomar decisiones sobre el currículum de Ciencias Sociales, las investigaciones y aportaciones realizadas por esta comunidad científica especialista deberían ser no solo consultadas, sino tenidas en cuenta a la hora de diseñar las directrices curriculares que servirán de marco en la formación de las personas que, a su vez, serán protagonistas en nuestro futuro.

## Referencias bibliográficas

- Anguera Cerarols, C., Bosch Mestres, D., Canals Cabau, R., García Ruiz, C., González Monfort, N. (2014) De la hominización a la humanización ¿qué nos hace humanos? Un programa alternativo de Ciencias Sociales para la ESO. En J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1 (pp. 217-226). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Anguera Cerarols, C., Santisteban Fernández, A. (2015) La invisibilidad del futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una propuesta de cambio desde la formación inicial del profesorado. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 395-401). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Arregi Orue, J. I., Sáenz del Castillo Velasco, A., Ugalde Gorostiza, A. I. (2017) Diálogos cruzados entre ciencia y conocimiento indígena. Desafíos para una investigación intercultural desde la didáctica de las ciencias sociales. En R. Martínez, R. García-Morís, C.R. García (Eds.) *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.313-323). Córdoba. UCO-AUPDCS.
- Audigier, F. (2008) La didactique des Sciences Sociales de la théorie à la pratique. Les situations d'enseignement apprentissage (SEA), liens nécessaires entre recherche et formation. En R. M<sup>a</sup> Ávila, A. Cruz, M<sup>a</sup>.C. Díez (Eds.) *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y*

- formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 233-260; 261-288). Jaén. HUM-167-AUPDCS.
- Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>, Borghi, B., Mattozzi, I. (2009) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Bolonia. Didpast-AUPDCS.
- Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>, Cruz Rodríguez, A., Díez Bedmar, M<sup>a</sup> C. (2008) *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén. HUM-167-AUPDCS.
- Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>, Rivero Gracia, M<sup>a</sup> P., Domínguez Sanz, P. L. (2010) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., Garufis, J (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana. Parlor Press.
- Canal i Cardús, M., Sant Obiols, E. (2012) ¿Qué proponen los profesores de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía para enseñar a participar?: el caso de siete profesores catalanes. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. II (pp. 537-543). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- Cercadillo, L. (2012) Las controvertidas relaciones entre educación histórica y ciudadana. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 203-210). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- Cuenca López, J. M<sup>a</sup>. (2010) Máster y doctorado de didácticas específicas. líneas formativas y de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, M<sup>a</sup> P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 369-379). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Cuenca López, J. M<sup>a</sup>, Martín Cáceres, M. J. (2009) La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi (Eds.) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 507-514). Bolonia. Didpast-AUPDCS.
- De Alba Fernández, N.; García Pérez, F.F.; Santisteban Fernández, A. (2012) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- De la Montaña Conchiña, J.L. (2012) Formación inicial del profesorado, ciudadanía participativa e Historia. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. II. (pp. 355-362). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- Díaz Matarranz, J.; Santisteban Fernández, A.; Cascarejo Garcés, A. (2013) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Guadalajara, UAH-AUPDCS.
- Díez Bedmar, M<sup>a</sup>. C. (2013) ¿Verdaderamente la respuesta está en la historia? Perspectiva de género en nuevos formatos televisivos y construcción de pensamiento crítico en el máster

- de formación del profesorado. En J. Diaz, A. Santisteban, A. Cascarejo (Eds) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 375-386). Guadalajara, UAH-AUPDCS.
- Dosil Mancilla, F.J. (2016) Ciudadanía global e identidades múltiples en la educación zapatista de Chiapas. En C.R. García, A. Arroyo, B. Andreu (Eds.) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.219-235). Las Palmas, 2016. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. Entimema.
- Du Bois, J. W. (2007) The stance triagle, en R. Englebretson (ed.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interation* (pp. 139-182). Ámsterdam: John Benjamins.
- Estellés Frade, M. (2015) Lo que no vemos sobre la educación ciudadana en la formación del profesorado: supuestos y sobreentendidos. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.483-489). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Falaize, B. (2010) El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, M<sup>a</sup> P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.187-205). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Farris, C. y Smith, R. (1992). Writing-intensive courses. Tools for curricular Change. En S. McLeod, y M. Soven (Eds.) *Writing across the curriculum. A guide to developing programs* (pp. 52-62). Newbury Parck: Sage Publications.
- Fullwiler, T. y Young, A. (1982) *Language connections: Writing and reading across the Curriculum*. Urbana, Il. National Council of Teachers of English.
- Gallego García, C. I. (2011) Conocimiento del Entorno en Infantil: evaluación de materiales educativos. En P. Miralles, S. Molina, A. Santisteban (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. 2 (pp. 99-112). Murcia, AUPDCS.
- García Pérez, F. F, De Alba Fernández, N. (2012) La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. I. (pp. 297-306) Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- García Pérez, F.F. (2010) La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, M<sup>a</sup> P. Gracia, P. L. Domínguez (Coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399-416) Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- García Pérez, F.F. (2014) Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1, (pp.119-126). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- García Ruiz, C.R., Arroyo Doreste, A., Andreu Mediero B. (2016) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas, 2016. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. Entimema.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid:Morata.

- Gil Durán, N. (2014) La didáctica de la memoria histórica a través del arte contemporáneo: el caso de Corbera d'Ebre. En J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 2 (pp.67-76). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Gil-Díez Usandizaga, I. (2015) Los no paisajes, de la invisibilidad a la presencia en la escuela. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.175-181). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Gómez Hurtado, I.; García Prieto, F.J. (2016) Atención a la diversidad en la enseñanza de las ciencias sociales. En C.R. García, A. Arroyo, B. Andreu (Eds.) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 290-298). Las Palmas. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. Entimema.
- Gómez Rodríguez, A.E; García Ruiz, C.R. (2012) La idea de participación en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. I (pp. 439-446). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbito de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, 295, 7-37.
- Granados Sánchez, J. (2010) La investigación sobre el pensamiento del profesorado de Geografía respecto de la educación para la sostenibilidad. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, M<sup>a</sup> P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 303-311). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Halliday, M. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (1978) *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. University Park Press.
- Haro Pérez, M<sup>a</sup>. R., Call Casadesús, M<sup>a</sup> T, Yuste Munté, M., Oller, M. (2016) ¿Qué pasa con la inmigración? Una propuesta didáctica para la comprensión de la pluriidentidad. En C.R. García, A. Arroyo, B. Andreu (Eds.) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.398-405). Las Palmas. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. Entimema.
- Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; de la Montaña Conchiña, J.L. (2015) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Jara, M.A., Salto, V. (2009) La formación del profesorado en historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la universidad nacional del comahue en la Norpatagonia Argentina. En R. M<sup>a</sup>. Ávila Ruiz, B. Borghi, I. Mattozzi (Eds.) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp.539-546). Bolonia. Didpast-AUPDCS.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración, *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.

- Latapí Escalante, P.; González del Pliego, E. (2015). Visibilización de las mujeres en libros de texto gratuitos de la Historia: una mirada etiológica al caso de secundaria de México. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 223-230). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Lemke, J. L. (1997) *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- López Atxurra, J. R., de la Caba Collado, M<sup>a</sup> A. (2012) Educación para la participación ciudadana en los libros de texto: oportunidades y resistencias. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. I (pp. 73-82). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS
- Lozano Roy, A., Garrido Jiménez, I., Cardeñoso Domingo, J.D. (2012) Hagamos un parque para todos: un proyecto de participación ciudadana desde la escuela. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. I (pp.503-510). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- Macías Muñoz, M<sup>a</sup>. O. (2015) Nuevas modalidades de bullying en las aulas de educación primaria: los hijos de familias homoparentales. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.545-553). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Martín Cáceres, M; Cuenca López, J.M.; Estepa Giménez, J. (2010) La Didáctica del Patrimonio. Metodología y resultados de investigación en el ámbito educativo formal, no formal e informal. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, M<sup>a</sup> P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.641-645). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Martin, J. R., Rose, D. (2003) *Working with discourse*, Londres: Continuum.
- Martínez Medina, R.; García-Morís, R., García Ruiz, C.R. (2017) *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba. UCO-AUPDCS.
- Martínez Valcárcel, N; de Urquijo y Goitia, J.R; Valls Montés, R; Yagüe Sánchez, M; Crespo López de Castilla, J.C. (2008) El desarrollo del currículo de Historia en bachillerato y el uso de los textos. La visión del profesorado. En R. M<sup>a</sup> Ávila, A. Cruz, M<sup>a</sup>.C. Díez (Eds.) *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp.583-596). Jaén. HUM-167-AUPDCS.
- McLeod, S., Soven, M. (1992). *Writing across the curriculum. A guide to developing programs*. Newbury Parck, ca: Sage Publications.
- Merchán Iglesias, F.J. (2010) La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de investigación de la Didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, M<sup>a</sup> P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.105-113). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Miralles Martínez, P.; Molina Puche, S.; Santisteban Fernández, A. (Eds.) (2011) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia, AUPDCS.
- Muñoz Labraña, C.; Vásquez Leyton, G. (2014) La incorporación del eje de formación ciudadana en el currículum de la educación general básica en Chile. Percepción de los profesores. En

- J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1 (pp. 193-200). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Pagés Blanch, J.; Santisteban Fernández, A. (2014) Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1 (pp.17-41). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (2014) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Parodi, G., Burdiles, G. (Eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.
- Parodi, G. (2010) (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Ariel/Academia Chilena de la Lengua.
- Parodi, G. (2015) Variation across university genres in seven disciplines: A corpus-based study on academic written Spanish. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20 (4), 469-499.
- Parodi, G., Julio, C. (2017) No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos, *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 27-48.
- Peterson, S. (2005) *Writing across the curriculum. All teachers teach writing*. Canadá. Portage & Main Press.
- Rico, L (1998) Concepto de Currículum desde la Educación Matemática. *Revista de Estudios del Currículum*, 4 (1), 7-42.
- Rodríguez Pérez, R. A., Gómez Pérez, C. (2014) La enseñanza de la Guerra Civil en bachillerato. Una experiencia educativa apoyada en el uso de las TIC. En J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1 (449-456). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Rodríguez Pérez, R.A; Molina Puche, S; Trigueros Cano, F.J. (2013) La prensa como recurso didáctico en educación primaria: reflexiones a partir de su uso por alumnos universitarios. En J. Diaz, A. Santisteban, A. Cascarejo (Eds) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp.165-173). Guadalajara, UAH-AUPDCS.
- Sacristán, J.G. (2012) ¿Qué significa el currículum? En J.G. Sacristán, R. Feito, P. Perrenoud, y M. Linuesa (eds.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 25-47). Madrid: Morata.
- Sánchez Agustí, M<sup>a</sup> (2010) La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, M<sup>a</sup> P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 433-440). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Santisteban Fernández, A. (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, M<sup>a</sup> P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.115-128). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Santisteban Fernández, A. Blasco, Y., Bosch Príncipe, M., Pagés, Blanch, J. González Monfort, N. (2015) La educación financiera: un contenido hasta ahora invisible que ha irrumpido en el

- currículum de Ciencias Sociales. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.593-600). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Serrano de la Cruz Santos-Olmo, M. A. y Jerez García, O. (2008) Paisaje y educación. El conocimiento del medio a través de la imagen fotográfica. En R. M<sup>a</sup> Ávila, A. Cruz, M<sup>a</sup>.C. Díez (Eds.) *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio.* (pp. 497-510) Jaén. HUM-167-AUPDCS.
- Solís, E., Porlán, R. y Rivero, A. (2012) ¿Cómo representar el Conocimiento Curricular de los profesores de Ciencias y su evolución? *Enseñanza de las Ciencias*, 30 (3), pp. 9-30.
- Tosar Bacarizo, B. (2015) Reflexiones de seis maestros y maestras de diversas partes del mundo, sobre la creatividad en los currículums de Ciencias Sociales de primaria. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.1003-1009). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Valls Montés, R. (2009) Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi (Eds.) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp.109-116). Bolonia. Didpast-AUPDCS.
- Van Dijk, T., Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- Van Dijk, T. (1997) *Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*, 2 vols , Barcelona: Gedisa.
- Yuste Munté, M., Oller, M. (2015) ¿Cómo podemos visibilizar a las minorías étnicas y culturales en las clases de primaria? Líneas predominantes y propuestas alternativas. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.345-352). Cáceres, UEX-AUPDCS.