



Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria^{1,2}

Teaching Social Sciences through controversial
issues. Analysing Primary Education teachers'
conceptions and uses

MARÍA LÓPEZ ZURITA

Universidad de Almería, España

mariaazurita@gmail.com

MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE³

Universidad de Almería, España

marfelices@ual.es

<https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación: “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033; y de los Grupos de Innovación Docente “Cuestiones controvertidas en la formación inicial del profesorado. Experiencias innovadoras para el desarrollo del pensamiento crítico (PECRITIC 2.0)” y “Prácticas para la formación inicial del profesorado en pensamiento crítico. Temas controvertidos y uso de TIC como recursos”, pertenecientes a la Convocatoria para la Creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes en la Universidad de Almería. Bienio 2019-2020.

2 **Como referenciar este artículo (How to reference this article):**

López Zurita, M. y Felices de la Fuente, M. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30.
<https://doi.org/10.6018/educatio.456711>

3 **Dirección para correspondencia (Correspondence address):**

María del Mar Felices de la Fuente. Departamento de Educación. Universidad de Almería. Ctra. Sacramento, s/n. 04120, La Cañada de San Urbano. Almería (España)

Resumen:

Desde hace décadas, diversas investigaciones han puesto de manifiesto el amplio potencial didáctico y educativo que poseen los temas controvertidos para la formación del pensamiento social y crítico en el alumnado. Sin embargo, en la actualidad, su presencia en las aulas sigue siendo escasa. En esta investigación, indagamos en las concepciones y prácticas de los docentes de Educación Primaria, con objeto de conocer la formación inicial y continua que han recibido para trabajar estos contenidos, cómo valoran su tratamiento para la enseñanza de las Ciencias Sociales y el uso que hacen de los mismos. Para ello, desde un enfoque cuantitativo y exploratorio, hemos analizado con el programa estadístico SPSS v25.0 los datos extraídos de un cuestionario diseñado *ad hoc* y validado por jueces expertos, que profundiza en estas cuestiones y que ha sido aplicado a veinte maestros y maestras procedentes de distintos centros de la provincia de Almería. Los resultados revelan una escasa o nula formación que genera inseguridad; la valoración positiva de estas problemáticas como elementos que favorecen la motivación del alumnado y la adquisición de competencias; y un uso reducido que se justifica por la falta de formación y la controversia que comportan. Destacamos la necesidad de mejorar la formación inicial y continua del profesorado en este sentido, a partir de propuestas que incluyan el trabajo con problemáticas sociales y favorezcan su inclusión en los contextos educativos.

Palabras clave:

Educación Primaria; Ciencias Sociales; problemas sociales relevantes; formación del profesorado; prácticas docentes; concepciones.

Résumé:

Pendant des décennies, diverses recherches ont révélé le vaste potentiel didactique et éducatif des questions socialement vives pour la formation de la pensée sociale et critique des étudiants. Cependant, à l'heure actuelle, sa présence dans les cours reste rare. Dans cette recherche, nous nous interrogeons sur les conceptions et les pratiques pédagogiques des enseignants de l'École élémentaire, avec l'objectif de connaître la formation initiale et continue qu'ils ont reçue pour travailler sur ces contenus, comment ils apprécient leur traitement pour l'enseignement des sciences sociales et l'utilisation réelle qu'ils en font. Pour cela, à partir d'une approche de recherche quantitative et

Abstract:

For decades, a plethora of research has shown the broad didactic and educational potential that controversial issues have for the development of social and critical thinking in students. However, their presence in the classroom is still rare today. In this study, we investigate the conceptions and practices of Primary Education teachers in order to know the initial and continuous training they have received to work on these contents, how they value their treatment for the teaching of Social Sciences and the real use that they make of them. The statistical program SPSS v25.0 was used to analyse from a quantitative and exploratory perspective the data extracted from a questionnaire designed *ad hoc* and validated by expert judges. The questionnaire was completed by twenty Primary Education teachers from different schools in the province of Almería. The results revealed (i) little or no training, which generated insecurity in teachers; (ii) the conception of controversial issues as elements which foster motivation and skills; and (iii) a limited use of this approach justified by the lack of training and the conception of the instructional use of controversial issues as a challenge. We highlight the need to improve teacher training to this end, stemming from proposals that include work with social problems and the inclusion of these problems in educational contexts.

Key words:

Primary Education; Social Sciences; Controversial issues; Teacher training; Teachers practices; Conceptions.

exploratoire, nous avons analysé avec le programme statistique SPSS v25.0 les données extraites d'un questionnaire conçu *ad hoc* et validé par des juges experts, qui approfondit dans ces questions. Le questionnaire a été appliqué à vingt enseignants et enseignantes de l'École élémentaire, provenant de différents centres de la province d'Almería. Les résultats révèlent le manque de formation reçue, qui génère de l'insécurité; l'évaluation positive de ces questions en tant qu'éléments qui favorisent la motivation des étudiants et la formation aux compétences; et une utilisation réduite, justifiée par le manque de formation et la controverse de ces sujets. Nous soulignons la nécessité d'améliorer la formation des enseignants dans ce sens, à partir de propositions qui intègrent le travail sur les questions socialement vives et favorisent leur insertion dans des contextes éducatifs.

Mots clés:

École Élémentaire; Sciences Sociales; Questions Socialement Vives; Formation des enseignants; Pratiques Scolaires; Conceptions.

Fecha de recepción: 19-11-2020

Fecha de aceptación: 21-09-2022

Introducción

En el contexto español, la enseñanza de las Ciencias Sociales sigue estando presidida por prácticas escolares rutinarias, asentadas en modelos tradicionales (Parra y Fuertes, 2019), que lejos de transformarse con la llegada de nuevas leyes educativas se han perpetuado en el tiempo (Molina, Gómez y Ortuño, 2014; Gómez, Monteagudo y Miralles, 2018). En consecuencia, las Ciencias Sociales y, especialmente, la Geografía y la Historia, resultan de escaso atractivo para el alumnado, quien las considera desconectadas de sus intereses y motivaciones (García, 2011). Se caracterizan además por presentarse como contenidos cerrados y definitivos, principalmente en los libros de texto, lo que impide no solo conocer las tensiones y debates que existen en el proceso de construcción del conocimiento social, sino también comprender las realidades del siglo XXI y comprometerse con ellas. Estas circunstancias dificultan que el alumnado relacione el conocimiento escolar con su entorno y que le dote de una aplicación práctica, lo que invalida el principal propósito de las Ciencias Sociales: ayudar a la ciudadanía a ubicarse en su mundo para participar activamente en él (Pagès, 2011).

Las investigaciones de las últimas décadas han puesto de manifiesto que la enseñanza de las Ciencias Sociales no puede hacerse al margen de las situaciones problemáticas, pues deben servirnos precisamente para comprender el presente y actuar en consecuencia (Evans y Saxe,

1996; Hess, 2009; Pagès y Santisteban, 2011; Legardez y Simonneaux, 2011; López-Facal y Santidrián, 2011; Falaize, 2014; Éthier, Cardin y Le-françois, 2018; Santisteban, 2019a; Moreno-Vera y Monteagudo, 2019; Ortega-Sánchez, 2020). En este sentido, si queremos otorgar una finalidad práctica al conocimiento social que posibilite la comprensión de la realidad y la intervención en ella, se hace imprescindible trasladar los problemas que nos rodean a las aulas, desde enfoques interdisciplina-res e integradores, que orienten la enseñanza de lo social hacia la adquisición de actitudes positivas que favorezcan, entre otros aspectos, la creación de identidades abiertas y plurales, el sentido crítico frente a los problemas sociales y políticos, la toma de conciencia como ciudadanía global, y el compromiso por la justicia social y la defensa de los Dere-chos Humanos (Pagès, 2019).

En este proceso, los maestros tienen un papel fundamental como agentes de cambio y transformación, por lo que la formación inicial y continua debe estar orientada a la construcción de modelos docentes críticos y reflexivos, preocupados por su práctica (Giroux, 2002). Estos modelos son necesarios para dotar al alumnado de miradas eman-cipadoras, que les capaciten para interpretar críticamente la realidad y las situaciones conflictivas desde distintas escalas, locales, regionales o globales (Pagés, 2019). Por ello, trabajar el contenido social desde una perspectiva curricular que integre a los problemas sociales relevantes⁴ (a partir de ahora PSR), se revela como una estrategia fundamental para que el alumnado genere inquietud por explorar situaciones, y desarrolle actitudes que favorezcan su responsabilidad social y política. Como afirman López-Facal y Santidrián (2011), estos temas son ampliamente necesarios en las aulas para promover la ciudadanía activa y las habili-dades de pensamiento crítico-reflexivo. No obstante, pese a su potencial educativo, lo cierto es que esta línea de trabajo ha tenido un escaso recorrido, entre otras causas, por el rechazo que han experimentado los estudios sociales críticos, y por la aparente pérdida de libertad y auto-nomía que parecen estar advirtiendo los docentes que deciden trabajar desde estos enfoques didácticos (Santisteban, 2019a).

En nuestro país, las investigaciones vinculadas a los PSR han tenido

4 En este trabajo hemos empleado de forma indistinta los términos “problemas sociales relevantes”, “cuestiones/temas controvertidos” o “temas candentes”, por considerar, de acuerdo con Santisteban (2019a) y Ortega-Sánchez (2020), que no existe una di-ferencia esencial entre estos términos, más allá de su vinculación con la tradición francófona o anglosajona.

un impacto moderado, y se han centrado mayoritariamente en la formación inicial del profesorado y la Educación Secundaria, siendo escaso su tratamiento en Educación Infantil y Educación Primaria, donde aún son pocos los estudios. Algunas excepciones son los trabajos desarrollados en el marco del grupo de investigación GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona (Castellví, 2018); el proyecto IRES, que cuenta con propuestas curriculares como “Investigando nuestro mundo (6-12)”, que conectó innovación e investigación tanto en la Educación Primaria como en la formación inicial de maestros (Estepa y García-Pérez, 2020); el proyecto Gea-Clío (Ramírez y Souto, 2017), enfocado tanto a la Educación Primaria como a la Educación Secundaria, que aboga por la organización del currículo en torno a problemas globales (Souto, Morote y García, 2019); o los estudios coordinados por el profesor López Facal, que conjugan temas controversiales, conflicto y patrimonio también en la etapa de Primaria (Domínguez y López-Facal, 2017; Castro y López Facal, 2018, 2019).

Pese a los avances, desconocemos con qué frecuencia se abordan estos temas por parte de los docentes, cómo se trabajan, desde qué enfoques, o qué ocurre cuando se integran en las clases y el alumnado se aproxima a ellos. En consecuencia, realizamos este estudio con carácter exploratorio, que pretende aproximarse a una realidad poco analizada. Estamos convencidos de que el trabajo con PSR en el marco de las Ciencias Sociales es fundamental si se quieren transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje y convertir esta materia en un resorte para la construcción de ciudadanía global y crítica. Pero este proceso debe asentarse tanto en una adecuada formación inicial, como en un mejor conocimiento de las prácticas docentes del profesorado en activo, que permita adecuar a su vez la formación continua que reciben y atender a sus necesidades.

Marco empírico

Objetivo

El presente estudio tiene como objetivo principal indagar en cómo se abordan los PSR en las clases de Ciencias Sociales de Educación Primaria por parte del profesorado. Para ello, se concretan a su vez tres objeti-

vos específicos: OE1. Conocer la formación recibida por los docentes en activo para el tratamiento didáctico de los PSR; OE2. Profundizar en las concepciones de los maestros sobre el uso de PSR para enseñar Ciencias Sociales; OE3. Aproximarnos al uso que hacen de estos temas en sus clases de Ciencias Sociales.

Diseño de investigación

Atendiendo a los objetivos de la investigación, se ha empleado un diseño de investigación de tipo cuantitativo no experimental, tipo encuesta, ya que se han empleado técnicas y estrategias de recogida de datos cuantitativas de corte descriptivo, como el cuestionario. Este diseño mediante encuesta suele ser muy habitual en el ámbito de la educación ya que son aplicables a diversos problemas de investigación y permiten recoger información sobre diversidad de variables (Hernández-Piña y Maquilón, 2010).

Participantes

La técnica empleada para la selección de los participantes de la investigación ha sido el muestreo no probabilístico por conveniencia (McMillans & Schumacher, 2005), ascendiendo a un total de 20 los participantes ($n=20$), de los cuales 8 (40%) son hombres y 12 (60%) mujeres. En todos los casos se caracterizan por ser maestros y maestras generalistas de centros de la provincia de Almería muy diversos entre ellos, situados tanto en la capital, como en la periferia y en pueblos. Sus edades están comprendidas entre los 25 y los 65 años, siendo la media 45 años, y cuentan con un promedio de 19 años trabajados en las aulas de Educación Primaria. El 70% estaban en posesión de una plaza definitiva, el 25% eran interinos, y un 5% estaba en prácticas, en su primer año ejerciendo la docencia. En cuando a la categoría de los centros donde imparten docencia, 19 (95%), estaban impartiendo clase en colegios públicos, mientras que únicamente 1 persona (5%) estaba en un centro concertado.

Instrumento

Para la recogida de información se ha diseñado un cuestionario *ad hoc*, que cuenta con preguntas abiertas y cerradas. Estas últimas se han contestado a través de una escala Likert con valores del 1 al 5, donde 1 representa el valor menor y 5 el valor mayor. El cuestionario se divide en cuatro bloques: un bloque de identificación; otro bloque destinado a conocer la formación (inicial o continua) que ha recibido el profesorado para trabajar en sus aulas PSR; un tercer bloque orientado a indagar en sus concepciones sobre los PSR; y un último bloque que buscaba profundizar en el tratamiento que hacen de estos temas en las clases de Ciencias Sociales.

Este instrumento fue validado por dos jueces expertos, ambos profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, siendo uno de ellos, además, profesor de Geografía e Historia en Educación Secundaria. Tras una primera validación del cuestionario, se tuvieron en cuenta todas las modificaciones requeridas, llevando a cabo una nueva revisión para validar definitivamente el instrumento. En esta investigación se han analizado los resultados de aquellas preguntas del cuestionario que dan respuesta a los objetivos planteados.

Procedimiento de análisis de la información

Los datos de carácter cuantitativo, recogidos a través de las preguntas cerradas del cuestionario, se codificaron y analizaron en el programa estadístico SPSS v25.0. Para esta investigación se realizaron análisis de estadísticos descriptivos y se calcularon las frecuencias y porcentajes para cada uno de los ítems seleccionados. Para la información de carácter cualitativo, recogida a través de las preguntas abiertas, se ha empleado como técnica el análisis de contenido (Piñuel, 2002), procediendo a establecer a partir de la codificación de la información, categorías que han ayudado a identificar tendencias, cuantificarlas y extraer conclusiones.

Resultados

Atendiendo al primer objetivo de la investigación, constatamos que el 70% de los docentes no ha recibido formación inicial o continua para

trabajar PSR en el aula, mientras que un 30% sí lo ha hecho. Asimismo, del 70% que no dispone de formación, un 12.5% afirmó no estar interesado en recibirla, mientras que un 87.5% consideró sí estarlo. Los primeros, argumentaron su desinterés por estar próximos a la jubilación o por falta de tiempo, mientras que los segundos consideran que trabajar estos temas puede ser muy beneficioso tanto para el profesorado como para el alumnado y la sociedad en su conjunto. Además, se señaló que una mayor formación en este sentido podría “abrir la mente de muchos docentes” (sujeto 15) y “ayudarnos a adaptar las noticias diarias a la Educación Primaria, con el objetivo de no promover una situación que genere malestar entre los participantes” (sujeto 14), afirmación que denota una cierta preocupación por el impacto que el tratamiento de estos temas puede ocasionar en el alumnado y en el clima del aula.

Prosiguiendo con el análisis de concepciones del profesorado (OE2), cabe señalar que no se han detectado diferencias significativas en virtud de si los docentes proceden de centros situados en núcleos urbanos o rurales. Inicialmente se planteó una pregunta abierta para conocer qué entendían por PSR. Las definiciones analizadas son diversas, aunque en casi la mitad de los casos (8 de los 20 participantes) se han definido como problemas que afectan a la sociedad y que, por consiguiente, nos atañen directamente a todos (Tabla 1). Es destacable que, en 4 de los casos, se ha contestado vinculando estos temas con el miedo, el tabú social e, incluso, con obstáculos para el docente.

Tabla 1

Categorías establecidas a partir de la pregunta 5. “¿Qué entiende por problemas sociales relevantes o temas controvertidos?”

Categorías	Frecuencia
Afectan a los grupos sociales y sus derechos	8
Tabú social / miedo	3
Obstáculos para la labor docente	1
No definen, dan ejemplos concretos (violencia de género, medioambiente, marginalidad, etc.)	6
No sabe / no contesta	2
TOTAL	20

En cuanto a si estarían dispuestos a abordarlos en sus aulas, esta pregunta arrojó unos resultados muy positivos pues a excepción de uno de los participantes, el resto afirmó estar de acuerdo con ello. No obstante,

es preciso matizar este resultado, pues cuando se les preguntó por la justificación de sus respuestas, 5 de los 20 encuestados manifestaron no sentirse seguros al hacerlo, argumentando que sería más adecuado tratarlos con alumnos mayores, durante poco tiempo o en días específicos. En algunas respuestas se constata la creencia de que el alumnado no se encuentra formado o preparado para enfrentarse a ellos, como explica el sujeto 19, quien piensa que “los niños y niñas no tienen la información y la capacidad suficiente”. Pese a estas consideraciones, el resto de encuestados valoró estos temas como muy significativos para el alumnado puesto que ayudan al desarrollo del pensamiento crítico y permiten relacionar la escuela con la realidad.

Los temas que se consideran más relevantes para abordar en conexión con las Ciencias Sociales en Educación Primaria, obteniendo un mayor número de ocurrencias en las respuestas, son el medioambiente, la igualdad de género, la violencia familiar, la ciudadanía, los Derechos Humanos y la sensibilización con las diversas identidades de género. También se enunciaron la desigualdad y la justicia social, la pobreza, la inmigración, el desempleo, las adicciones, el libre pensamiento, la muerte, la sanidad pública, y por supuesto, el COVID-19, así como las pandemias y epidemias (Tabla 2). Quedan ausentes de sus intereses otros temas como los extremismos, la guerra o el terrorismo, de amplia actualidad, pero que comportan amplias dosis de controversia.

Tabla 2

Análisis de respuestas a la pregunta 8. “En caso de estar de acuerdo en trabajar PSR en su aula, en conexión con las Ciencias Sociales, ¿qué temas sociales o problemáticas trabajaría urgentemente?”

Problemas sociales relevantes	Nº de ocurrencias
Problemas sanitarios: coronavirus, pandemias, epidemias, salud pública	1
Guerras	1
Recursos naturales y medioambiente: agua, protección del medioambiente, animales	8
Valores, ciudadanía, derechos humanos	5
Inmigración / diversidad	2
Patrimonio	1
Soledad / depresión	1
Libertad sexual / colectivo LGTB	5

Problemas sociales relevantes	Nº de ocurrencias
Desigualdades sociales, marginación, exclusión social, pobreza, justicia social	3
Igualdad de género / violencia de género / violencia familiar / maltrato	7
Hábitos de vida saludables / adicciones	1
Paro / desempleo	2
Muerte	1
Evolución de la tecnología y la ciencia	1
Nacionalismo	1
Corrupción política y económica	1
Delincuencia	1
Redes sociales	1

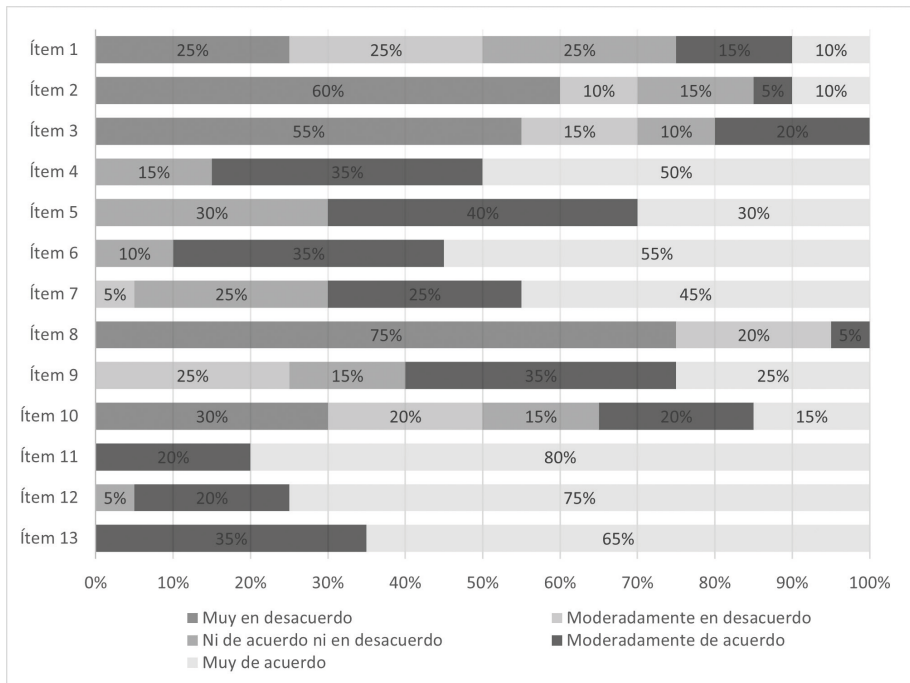
Continuando con el análisis de las concepciones, se incluyó en el cuestionario una pregunta (pregunta 10) con diversos ítems para que el profesorado valorara su nivel de acuerdo con ellos (Figura 1). Destaca la valoración positiva que hacen de los PSR para el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico (ítem 11), la formación en competencias clave (ítem 12) o la expresión de los sentimientos (ítem 6), así como para dar aplicabilidad al contenido social (ítem 4), trabajar los contenidos del currículum (ítem 5) y formar el pensamiento histórico y geográfico del alumnado (ítem 7). En lo que respecta a estos dos últimos ítems se observan diferencias en relación a la edad del profesorado, pues mientras que los docentes de entre 25 y 54 años valoran estos ítems con puntuaciones más altas, manifestando estar más de acuerdo con ambas afirmaciones, los maestros de edades comprendidas entre los 55 y los 65 años, muestran puntuaciones más bajas. En nuestra opinión, es posible que esta circunstancia se explique por la ausencia de formación recibida para integrar estos temas en las aulas o por las concepciones que subyacen en estos docentes, quienes probablemente, con una amplia trayectoria profesional y próximos a la jubilación, se sienten más cercanos a otras estrategias, metodologías o recursos para atender ambos aspectos (desarrollo curricular y formación de pensamiento histórico y geográfico).

Encontramos resultados algo más enfrentados en relación a la dificultad y complejidad que puede entrañar el tratamiento de PSR en conexión con las Ciencias Sociales (ítems 3 y 10). En ambos casos, observamos

que la mitad de los encuestados no consideran su uso complejo o difícil, mientras que la otra mitad se divide en posiciones neutrales, o bien, en posturas que sí observan abiertamente inconvenientes en su tratamiento, principalmente, por considerar que el alumnado no tiene opinión o juicio suficiente para abordarlos.

Figura 1

Respuestas del profesorado a la pregunta 10. “A continuación, valore su opinión en relación a los siguientes enunciados”⁵

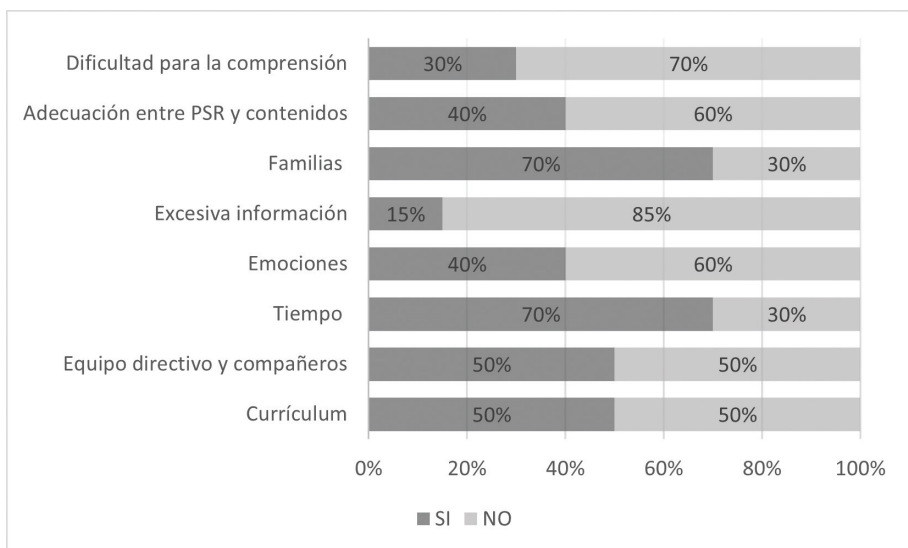


5 Ítem 1. Dificulta que el alumnado piense por sí mismo, porque el docente le condiciona; Ítem 2. Trabajar estos temas no contribuye a la búsqueda de soluciones a los problemas; Ítem 3. Dificultan la enseñanza de las Ciencias Sociales; Ítem 4. Permiten dar aplicabilidad a los contenidos sociales y al conocimiento social; Ítem 5. Permiten trabajar los contenidos sociales del currículo; Ítem 6. Ayudan al alumnado a expresar sus sentimientos; Ítem 7. Ayudan a desarrollar el pensamiento histórico y geográfico; Ítem 8. No deben ser tratados en las aulas de Ciencias Sociales; Ítem 9. Son un desafío para ser tratados en el aula; Ítem 10. Trabajar estos temas es difícil ya que el alumnado no tiene una opinión formada; Ítem 11. Trabajar estos temas ayuda a desarrollar el pensamiento crítico; Ítem 12. Ayudan a desarrollar competencias clave en el alumnado; Ítem 13. Los PSR deben incluirse en las aulas para abordar contenidos de Ciencias Sociales.

La pregunta 11 del cuestionario se destinó a los posibles obstáculos que el profesorado contempla a la hora de trabajar PSR. Como se observa en la Figura 2, el 70% considera como mayores inconvenientes el tiempo del que disponen para desarrollar la programación y la opinión de las familias al trabajar estos temas, resultados que no sorprenden si tenemos en cuenta el incremento de la burocracia en los centros y la cautela con la que el docente, en los últimos tiempos, parece que debe realizar su labor. En segundo lugar, el desarrollo del currículo, el equipo directivo del centro y los compañeros, han sido considerados en un 50% de los casos como otro posible freno, seguidos muy de cerca por la conexión de estos temas con los contenidos del currículo, o las emociones y sensibilidad que generan en el alumnado, valorados en un 40% como un obstáculo. Este último resultado concuerda con los aportes de Jerome y Elwick (2019) o Reiss (2019), quienes han evidenciado que las emociones y sentimientos que despiertan los temas sensibles pueden reconocerse como un riesgo para el aprendizaje del contenido social. Por último, las opciones menos valoradas como limitaciones fueron la comprensión por parte del alumnado y la dificultad de hacer un correcto tratamiento de la información para generar nuevo conocimiento.

Figura 2

Resultados de la pregunta 11. “Valore los siguientes enunciados considerando si pueden representar o no un freno u obstáculo para trabajar temas controvertidos en sus clases de Ciencias Sociales”



Para finalizar este bloque sobre concepciones, se incluyó una última pregunta abierta con objeto de recoger otras limitaciones que no se hubiesen contemplado. Entre ellas se señalaron la subjetividad del docente, la formación que ha recibido y la autocensura, mostrando también cierta inquietud frente a no ser capaces de desarrollar adecuadamente su docencia o considerar que están manipulando el pensamiento u opinión de su alumnado.

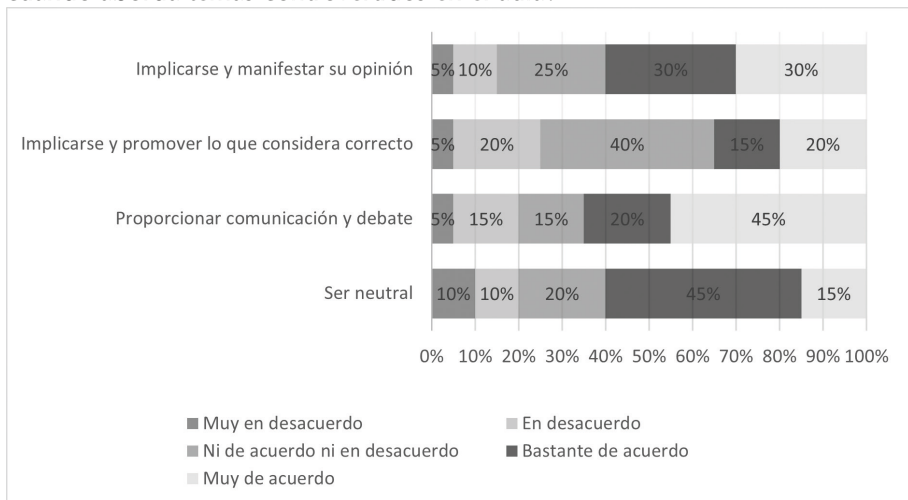
Respecto al tercer objetivo de la investigación, centrado en conocer el uso que hacen los participantes de los PSR para la enseñanza de las Ciencias Sociales, comprobamos que un 10% (2 personas) afirma trabajarlos siempre, un 45% (9 personas) con cierta regularidad y el 45% restante (9 personas) únicamente en ocasiones muy puntuales. Estos resultados muestran que, pese a los datos anteriores, donde el profesorado se muestra predispuesto al trabajo con PSR, son muy pocos los docentes que se aventuran a tratarlos de forma habitual. A continuación, se incluyó una pregunta abierta para que pudieran explicar qué temas suelen introducir y cómo lo hacen. En las respuestas se señalaron como problemáticas la violencia de género, el día del planeta o el día de la paz, las cuales se trabajan mediante la proyección de videos, documentales o fotos, así como estrategias basadas en el diálogo, los debates, el trabajo en grupo y la búsqueda de información. Constatamos así que los problemas señalados son temas transversales, recogidos en el currículo, con los que los docentes se sienten cómodos, pues están bajo el paraguas de las normativas educativas, contando además con diversidad de material didáctico para afrontarlos. Quedan ausentes, sin embargo, otras problemáticas actuales y candentes que, posiblemente por la controversia que comportan y por la falta de formación, se decide no trabajar. Nos estamos refiriendo a temas como la desigualdad social, la pobreza, la crisis de la democracia o la globalización, entre otros.

Por último, cuestionamos al profesorado acerca de qué aptitud adoptan o piensan que deben adoptar frente al tratamiento de estas cuestiones en sus aulas (Figura 3). Los resultados alcanzados nos hablan de un profesorado que prefiere mantenerse en posiciones neutrales y no influir en las opiniones de su alumnado, ya que considera que el tratamiento de determinados temas y la conformación de opinión debe ser labor de las familias; que apuesta por fomentar la comunicación y el debate en su alumnado cuando se aborden PSR, con objeto de que aprendan a argumentar; y que está de acuerdo en manifestar su opinión. Sin embargo,

no cree que el docente deba implicarse en estos temas y comprometerse con promover el punto de vista que considere más correcto. De todo ello se desprende que el profesorado encuestado está dispuesto a incluir PSR en sus aulas, siempre desde posturas neutras, que no supongan implicaciones para ellos.

Figura 3

Resultados de la pregunta 15. “¿Cómo debería ser la actitud de un docente cuando aborda temas controvertidos en el aula?”



Discusión y conclusiones

Una vez expuestos los resultados, comprobamos que la preparación que ha recibido el profesorado sobre el tratamiento didáctico de los PSR es escasa. Sin embargo, se denota una amplia predisposición a recibirla. En consecuencia, las implicaciones educativas de este estudio son claras. Se precisa de una mayor formación, tanto inicial como continua, que mejore las competencias del profesorado en este sentido. Desde el ámbito de la formación inicial, la puesta en marcha de proyectos que incluyen el tratamiento de PSR y su aplicación didáctica en conexión con la enseñanza de las Ciencias Sociales ha dado buenos resultados (Domínguez y López-Facal, 2015; Jiménez y Felices, 2018; Felices y Díaz, 2018; Santisteban, Díez y Castellví, 2020), por lo que es preciso continuar trabajando en esta línea, ampliando además la oferta formativa para el profesorado en activo.

El interés manifestado por los participantes en recibir una mayor formación en el tratamiento de PSR, conecta con la consideración positiva que tienen de ellos. Es significativo que, de los 20 docentes encuestados, 19 estuvieran dispuestos a incluirlos en sus clases. Además, son conscientes de las posibilidades educativas que ofrecen a su alumnado para comprender estas problemáticas, desarrollar el pensamiento crítico y adquirir competencias. Sin embargo, si profundizamos en sus concepciones, se evidencian inseguridades. En algunos casos, los docentes prefieren trabajar estos temas con alumnos mayores, durante poco tiempo y en momentos puntuales, por considerar que el alumnado no está preparado para enfrentarse a ellos. En nuestra opinión, estos resultados se asientan en la falta de formación y familiarización con el trabajo a partir de PSR. Sabemos, por diversas investigaciones, que los PSR son factibles de ser abordados en todos los niveles educativos, incluyendo, por supuesto, la Educación Infantil (López Martínez, 2017) y la Educación Primaria (Yuste, Mondèjar y Oller, 2017; Gil, Muzzi y Santisteban, 2018; Trabal, 2019; Albiol, 2019; Castellví, 2019). Por tanto, una mayor preparación y una aproximación a las diversas experiencias ya desarrolladas dotaría de mayor seguridad al profesorado.

Hemos constatado que la mitad de la muestra contempla cierta dificultad en trabajar estos temas y que los más valorados para ser llevados a las aulas son aquellos que tienen una mayor presencia en el ámbito educativo. Se prefieren temas como la igualdad o la violencia de género, los problemas medioambientales, el cambio climático, el uso de las redes sociales o la visibilización de la diversidad en todos sus sentidos -racial, religiosa, ética, de género, etc.-, que están recogidos en los currículos escolares como contenidos transversales. Enfrentarse a temas controvertidos no incluidos en los programas escolares, parece generar mayor inseguridad en un profesorado con escasa o nula formación en cómo abordarlos.

Observamos además que temáticas especialmente sensibles como los extremismos, el nacionalismo o el terrorismo son poco valoradas. En estos casos, se trata de contenidos que generan opinión, y cuyo planteamiento en las aulas puede movilizar emociones que impliquen riesgos en el aprendizaje del contenido social (Kello, 2016). Llevar al aula determinados temas invita a exponer opiniones y pensamientos propios que puede que el profesorado no quiera manifestar, ya que podría interpretarse como un intento de imponer su ideología u opinión. Asimismo,

el hecho de ser la opinión del profesor/a, podría ser interpretado por el alumnado como la opción adecuada, generando así incomodidad en los docentes a la hora de expresar su verdadero pensamiento por las implicaciones que esto pudiera conllevar. Nos encontramos, por tanto, frente a maestros dispuestos a abordar PSR en sus aulas, pero que evitan aquellos que no se encuentran recogidos en el currículo o que generan juicios de valor personales. Los participantes responden así al modelo de docentes que enseñan aspectos neutros para no generar polémica, y al perfil de docente “neutral activo” que prefiere no manifestar su opinión (Iglesias y López-Facal, 2015). Como afirmaba Clarke (2005), también puede existir miedo al tratamiento de temas controvertidos no solo por su complejidad, sino también por la falta de conocimiento sobre ellos. Asimismo, la pérdida de libertad y autonomía por parte del profesorado, como sostienen Ross y Vinson (2012), puede explicar la cautela con la que los maestros y maestras abordan determinados contenidos en sus clases.

Coincidiendo con los resultados aportados por Zembylas y Kambani (2012), comprobamos que aspectos como el tiempo disponible para avanzar en la programación, la opinión de las familias, el desarrollo curricular o el equipo directivo y los compañeros del centro, se consideran como obstáculos para el tratamiento de PSR. Estos factores pueden explicar por qué se hace un uso reducido de los mismos, hecho que contrasta significativamente con la alta consideración que tienen los encuestados de estos temas y sus posibilidades pedagógicas y didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por otra parte, es llamativo que los PSR estén prácticamente ausentes, cuando el currículo da prioridad al uso de metodologías de trabajo que partan de situaciones-problema reales, que favorezcan el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la adquisición de competencias. Entre los principios para el desarrollo del currículo se recoge además la necesidad de concienciar sobre los problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado. Teniendo en cuenta estos principios, el trabajo con PSR debería estar integrado en mayor medida en las dinámicas escolares para promover cambios en los enfoques didácticos. No obstante, como evidencian los resultados, no es así.

Abrazar modelos alternativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales precisa que los docentes tengan claro qué objetivos pretenden que alcance su alumnado, el papel que deben tener en este aprendizaje

y las estrategias que son más adecuadas en cada caso. Se requiere por tanto de una reflexión epistemológica previa sobre las finalidades que se otorgan a esta materia y los medios que se emplearán para alcanzarlas, postulando siempre por mantener la coherencia entre el pensamiento docente y la práctica educativa (Ortega-Sánchez y Pagès, 2020). Sin una formación previa en el trabajo con PSR, será complicado que el profesorado opte por estos procesos de enseñanza y aprendizaje que envuelven cierta complejidad. Es una realidad que tanto el profesorado en activo como el profesorado en formación inicial tienen pocas oportunidades para recibir formación al respecto, lo que obstaculiza en ocasiones que los docentes se lancen a trabajarlos, debido al desconocimiento metodológico y didáctico, y el miedo al fracaso.

Para concluir, queremos señalar que somos conscientes de las limitaciones que presenta este estudio, pues cuenta con una muestra reducida cuyos resultados son difícilmente extrapolables a toda la población o generalizables a diversos contextos. Es por ello que en futuras investigaciones pretendemos ampliar tanto la muestra como el ámbito geográfico de la investigación. No obstante, teniendo en cuenta las diversas experiencias con que cuentan los encuestados y su procedencia en todos los casos de distintos centros de la provincia de Almería, creemos que los datos aquí expuestos son significativos para plantear algunas conclusiones finales que puedan servir para establecer comparativas con trabajos futuros. Destacamos cómo la falta de formación va aparejada a un escaso tratamiento de los PSR en las aulas, como no podía ser de otro modo. Observamos además cómo, pese a esta escasa formación, las concepciones acerca de su uso son muy favorables, reconociendo los docentes sus beneficios. Sin embargo, esta valoración positiva no se traduce en un uso regular de los PSR en el aula, ya que manifiestan sentirse inseguros, y temen no desarrollar adecuadamente su trabajo o manipular a su alumnado en sus pensamientos o juicios. Tampoco se consideran capacitados para tratar estos temas con la neutralidad que, a su juicio, necesitan, o para tomar en cuenta las distintas posturas que se precisan para lograr la comprensión holística de los mismos.

Por todo ello, reiteramos la necesidad de ampliar la formación inicial y continua del profesorado para integrar los PSR, así como los estudios que analicen las prácticas docentes. Por lo que respecta a la formación, esta deberá basarse ineludiblemente en la construcción de identidades docentes críticas y reflexivas, capaces de dar sentido a su propia práctica,

comprendiéndola y valorándola (Pagés, 2011). Con ello, se favorecerá una educación democrática que supere la creencia de que todo lo que proviene de fuera de las aulas y del currículum puede ser considerado como un obstáculo para el profesor y el aprendizaje del alumnado.

Referencias

- Albiol, M. (2019). Europa, ¿sin fronteras? Proyectos en el aula a partir de problemas sociales relevantes. *Aula de innovación educativa*, 288, 49-52. Recuperado de: <https://n9.cl/cd8u>
- Castellví, J. (2018). La construcción de relatos sobre problemas sociales relevantes locales de alumnos de ciclo superior de Primaria en la era digital. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 943-952). Valladolid: AUPDCS, Ediciones Universidad de Valladolid.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en educació primària*. (Tesis doctoral, Universidad Autònoma de Barcelona). Recuperado de: <https://cutt.ly/qg1Fqm1>
- Castro, B. M. y López-Facal, R. (2018). Patrimonio cultural y competencias sociales: bases para una propuesta de intervención didáctica en Portomarín. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 129-148. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/324201>.
- Castro, B. M. y López-Facal, R. (2019). Portomarín: la memoria herida de un desarraigo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2), 95-110. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841>
- Clarke, P. (2005). *Teaching Controversial Issues: a four step classroom strategy for clear thinking on controversial issues*. Recuperado de: <https://cutt.ly/vgMXe4E>
- Domínguez, A. y López Facal, R. (2015). Paisajes invisibles, patrimonios en conflicto: experiencias en la formación del profesorado y la Educación Primaria. En A. M. Hernández, C. R. García y 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. 713-720). Cáceres: Universidad de Extremadura, AUPDCS.
- Domínguez, A. y López-Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336)
- Estepa, J. y García-Pérez, F. F. (2020). El modelo del profesor investigador en el aula en el proyecto IRES. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 100, 22-28. Recuperado de: <https://cutt.ly/qg2KGSv>
- Éthier, M. A., Cardin, J. F., & Lefrançois, D. (2018). Développer des compétences pour favoriser la connaissance du passé dans les programmes d'études: le cas de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire au Québec. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 21-40. DOI : <https://doi.org/10.6018/j/324151>

- Evans, R. W. & Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- Falaize, Benoit (2014). L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France?, *Tempo & Argumento*, 6(11), 193-223. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014193>
- Felices, M. M. y Díaz, N. (2018). Percepciones del alumnado en formación inicial sobre el trabajo de temas controvertidos en el aula. En R. Chao-Fernández, A. Amaro y M. Rodorigo (coords.), *Contenidos docentes de vanguardia* (pp. 147-162). Barcelona: Gedisa.
- García Pérez, F. F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Revista Anekumene*, 2, 6-21. Recuperado de: <https://cutt.ly/jgMXi31>
- Gil, F., Muzzi, S. y Santisteban, A. (2018). Todos y todas somos inmigrantes: representaciones de niñas y niños de primaria sobre la inmigración. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 20-35. Recuperado de: <https://cutt.ly/qgMXdDw>
- Giroux, H. A. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía crítica*, 1, 21-33. DOI: <https://doi.org/10.25074/07195532.1.527>
- Gómez, C. J., Monteagudo, J. y Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 85-106. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/324181>
- Hernández-Pina, F. y Maquilón, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.109-126). Madrid: Dykinson.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Iglesias, R. y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 119-133. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Jerome, L., & Elwick, A. (2019). Teaching about terrorism, extremism and radicalisation: some implications for controversial issues pedagogy. *Oxford Review of Education*, 46(2), 222-237. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1667318>
- Jiménez, M. D. y Felices, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53. DOI: [10.1080/13540602.2015.1023027](https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027).
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (Dirs.). (2011). *Education au développement durable et autres questions socialement vivas*. Dijon: Educagri.
- López Martínez, M. J. (2017). Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de 5 años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias. *Investigación en la escuela*, 92, 19-31. Recuperado de: <https://cutt.ly/RgMXGuU>

López Zurita, M. y Felices de la Fuente, M. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30.

López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20. Recuperado de: <https://www.grao.com/es/producto/los-conflictos-sociales-candentes-en-el-aula>

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ª ed). Madrid: Pearson Educación.

Michalinos Zembylas & Froso Kambani (2012): The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133. DOI: <https://doi.org/10.18546/HERJ.12.2.10>

Molina, S., Gómez, C. J. y Ortuño, J. (2014). History education under the new educational reform in Spain: New wine in old bottles?. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 12(2), 122-132. DOI: 10.18546/HERJ.12.2.10

Moreno-Vera, J. R. y Monteagudo Fernández, J. (Eds.) (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la posverdad*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2020). The End-Purpose of Teaching History and the Curricular Inclusion of Social Problems from the Perspective of Primary Education Trainee Teachers. *Social Sciences*, 9(2), 9, 1-17. DOI: 10.3390/socsci9020009

Ortega-Sánchez, D. (2020). *Problemas sociales, Identidades excluidas y género en la enseñanza de la Historia. Lección inaugural del curso académico 2020-2021* [Versión electrónica en <https://cutt.ly/Zg2K6mi>]. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, 40, 67-81. Recuperado de: <https://cutt.ly/egMCnSW>

Pagès, J. (2019). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch. Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? En M. Ballbé, N. González-Monfort, & A. Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 11-35). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Parra, D. y Fuertes, C. (Coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Valencia: Tirant humanidades.

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado de: <https://cutt.ly/egMCTmk>

Ramírez, S. y Souto, X. M. (2017). GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En D. García, S. Ramírez y X. M. Souto (Autores). *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula*. Valencia: Nau Llibres.

Reiss, M. (2019). Evolution education: treating evolution as a sensitive rather than a controversial issue. *Ethics and Education*, 14(3), 351-366. DOI: 10.1080/17449642.2019.1617391

- Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458/350952>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. DOI: [http:// dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002](http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002)
- Santisteban, A., Díez, M. C. y Castellví, J. (2020). La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 32(2), 198-212.
- Souto, X. M., Morote, A. F. y García, D. (2019). Crisis y riesgos naturales en la educación social. El caso del riesgo de inundación en educación primaria. En *Crisis y espacios de oportunidad. Retos para la Geografía. Libro de Actas* (pp. 171-185). Valencia: Asociación Española de Geografía, Universidad de Valencia.
- Trabal, M. (2019). Parlem de sexe a Primària. *Perspectiva escolar*, 408, 19-24.
- Yuste, M., Mondèjar, E., Montserrat, O. (2017). La empatía y el trabajo de problemas sociales relevantes en la clase de ciencias sociales de primaria. En R. Martínez, R. García-Moris y C. R. García (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 833-842). Córdoba: Universidad de Córdoba, AUPDCS.

