



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Máster en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula
para el Desarrollo Profesional Docente*

**Problemas sociales relevantes para la enseñanza
de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.
Una investigación desde la perspectiva docente.**

Relevant social problems for the teaching of Social Science in
Primary Education.

A research since the teaching perspective.

Autora: María López Zurita

Directora: María del Mar Felices de la Fuente

Departamento de Educación

Almería, junio, 2020

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Resumen:

El presente Trabajo Fin de Máster se centra en investigar el tratamiento real que hace el profesorado de Educación Primaria de los problemas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para ello, se ha establecido una metodología de investigación mixta, que busca profundizar en tres aspectos concretos: la formación inicial y continua que ha recibido el profesorado para trabajar estos problemas en sus aulas; la concepción que tiene acerca de su uso didáctico y potencial educativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales; y el trabajo real que hacen de los mismos en su práctica docente cuando están enseñando la mencionada materia. A fin de obtener resultados fiables se ha optado además por triangular la información, diseñando para ello tres instrumentos para la recogida de datos. Estos son dos cuestionarios, uno dirigido al profesorado y otro al alumnado, que han sido validados por jueces expertos; y un grupo de discusión que, aunque no se ha podido desarrollar, está destinado a la participación de docentes que previamente han contestado el cuestionario. Pese a que la investigación no ha podido llevarse a cabo al completo, los resultados iniciales extraídos del cuestionario que se pasó al profesorado nos revelan tres elementos fundamentales: interés por parte del profesorado en el uso de estos temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales; escasez de formación recibida en este sentido, para abordar estos problemas en las aulas; y una mayor demanda respecto a esta formación para hacer un correcto uso y tratamiento de los mismos.

Palabras clave: Ciencias Sociales, Educación Primaria, profesorado en activo, problemas sociales relevantes, metodología de investigación mixta.

Abstract:

This master's thesis focuses on investigate the actual treatment that the primary teachers do about relevant social problems for the teaching of social science. For that, a mixed methodology of investigation has been established, this methodology seek to delve into three specific aspects: the initial and continuous formation that the teachers have received to work through these problems in their classrooms, the conception they have about its didactic use and the educational potential for the teaching of social science; and the real work they carry out when they are teaching the mentioned subject.

In order to obtain reliable results it was decided to triangulate the information, designing three instruments for data collection. These are two questionnaires, one for the teachers and other one for the pupils, they have been evaluated for expert judges., and a discussion group, although it couldn't develop, it is intended to the teachers participation who have answered the questionnaire previously. Despite the fact that the research couldn't be carried out completely, the initial results of the questionnaire made by the teachers show us three important elements: interest on the part of the teachers in using these controvertial themes for the teaching of social science, lack of formation received in this regard, to tackle the problems in the classrooms; and a higher demand of formation to make a correct use and treatment of them.

Key words: Social Science, Primary Education, active teaching staff, relevant social problems, mixed research methodology.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	3
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
4. MARCO TEÓRICO.....	6
4.1. Aproximación conceptual a los problemas sociales relevantes.....	6
4.2. Problemas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una propuesta necesaria en las aulas.....	9
4.3. Problemas sociales relevantes en Educación Primaria. Breve estado de la cuestión.....	17
5. METODOLOGÍA	26
5.1. Diseño de investigación	26
5.2. Muestra	28
5.3. Instrumentos para la recogida de información.....	31
5.3.1. Cuestionario destinado al profesorado	33
5.3.2. Cuestionario alumnado	37
5.3.3. Grupo de discusión	39
6. ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS INICIALES.....	42
7. CONCLUSIONES	62
8. BIBLIOGRAFÍA.....	64
9. ANEXOS.....	70

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster, basado en una investigación mixta, pretende profundizar en el tratamiento que hace el profesorado de Educación Primaria de los problemas¹ sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para ello, se tendrán en cuenta tres aspectos relacionados con la conexión entre problemáticas y aplicación didáctica en el aula, que serán los que indagaremos en mayor medida en este trabajo. Estos aspectos son: la preparación que el profesorado ha recibido, tanto durante su formación inicial como continua, para el uso de estos temas en sus aulas; la concepción que tienen acerca de su potencial educativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales; y el uso que hacen de los mismos en su práctica docente cuando enseñan Ciencias Sociales. Para recoger información al respecto se ha diseñado un cuestionario, así como un grupo de discusión orientado al profesorado en activo, que ayude a recabar más información acerca de la formación recibida, las concepciones, y los usos en el aula de dichas controversias. A fin de triangular resultados, se suma la necesidad no solo de indagar desde la perspectiva del profesorado, sino también del alumnado. Para ello, se ha diseñado igualmente un instrumento orientado a los y las estudiantes -en este caso, otro cuestionario-, para que valoren el tratamiento que hacen de estos temas los docentes en sus clases.

Para atender a los objetivos de la investigación, los cuestionarios dirigidos tanto al profesorado como al alumnado han sido validados por expertos, e incluyen preguntas tanto cerradas y concisas, como abiertas y argumentativas, a través de las cuales se indagará de forma más específica en cuestiones relacionadas con los tres aspectos mencionados anteriormente. Se espera recoger información relativa, entre otras cuestiones, a la opinión que tiene el profesorado sobre la implementación de estos temas en el aula; si consideran o no que pueden ayudar al desarrollo de competencias en su alumnado y a la formación de una ciudadanía democrática y crítica; el uso que hacen de los temas controvertidos y el tiempo que emplean en ello; si estas problemáticas se tratan

¹ A lo largo del trabajo se emplearán de forma indistinta diversos términos que se refieren al mismo concepto de problema social relevante. Con ello pretendemos no repetir continuamente el mismo término. Las distintas denominaciones empleadas serán, entre otras: temas candentes, temas controvertidos, problemas sociales relevantes, problemáticas sociales, cuestiones socialmente vivas, etc. Todas ellas, pese a provenir de diversas escuelas o autores, y tener algunos pequeños matices que las diferencian, guardan diversos rasgos generales que las asemejan.

o no en clase debido a la polémica que puedan suscitar algunos de ellos; o incluso si el profesorado decide no trabajarlas en ningún caso por considerarlas arriesgadas.

Partimos de la premisa de que las Ciencias Sociales deben servir al alumnado para formar su pensamiento social y crítico, y para posibilitarles la intervención y participación en su mundo, a fin de transformarlo y construir un futuro personal y social deseable (Pagés, 2001). Por ello, creemos que el uso de los problemas sociales relevantes en la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales es un buen recurso para formar al alumnado en este sentido. Las Ciencias Sociales deben servirnos para conocer y entender el medio que nos rodea, por tanto, si esto es así, ¿por qué no trabajar en el aula a partir de problemáticas que nos permitan conectar con el contenido social para otorgarle así una finalidad práctica y favorecer el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas? Estos problemas pueden ayudarnos a comprender nuestra sociedad, pero también a formar al alumnado como personas íntegras y comprometidas, con opiniones y actitudes propias, capaces de intervenir y transformar su entorno.

Teniendo en cuenta lo señalado, mi inquietud por indagar sobre cómo se trabajan los problemas sociales relevantes en las aulas de Educación Primaria, viene motivado por mis propias vivencias. A lo largo de mi permanencia en el sistema educativo, como alumna y como docente en prácticas, he podido observar cómo algunos maestros y maestras olvidan y apartan de la formación de sus alumnos y alumnas las problemáticas del entorno y los intereses de su alumnado, mientras otros los han convertido en el eje principal de sus clases. Nos preguntamos, en consecuencia, cuáles son los motivos o causas por los que los docentes toman unas u otras decisiones y, en el caso de adoptar estas temáticas, cómo se trabajan y con qué finalidades.

Para dar respuesta a estos interrogantes, presentamos en este trabajo el diseño de una investigación que se ha organizado en diversos apartados. El primero de ellos recoge una justificación del tema escogido, donde exponemos la apología del porqué hemos decidido centrar esta investigación en el profesorado en activo de Ciencias Sociales en las aulas de Educación Primaria, y no en otros docentes de otras áreas o niveles educativos. A continuación, se encuentran reflejados los objetivos tanto específicos, como generales de la investigación, los cuales nos han ayudado a conocer y desarrollar de una forma mucho más ordenada y clara la pesquisa. Seguidamente se encuentra el marco teórico, donde se recoge toda la información y antecedentes de investigaciones anteriores relacionadas con

el tema. Este se encuentra dividido en tres partes, la primera de ella cumple el objetivo de dar a conocer y aclarar la definición de los problemas sociales relevantes, la segunda explica por qué estos problemas son un elemento idóneo para poder enseñar las Ciencias Sociales en las aulas de Educación Primaria y, por último, se hace una puesta a punto, a modo de estado de la cuestión, de los estudios similares que se han elaborado, así como del uso real que se les da a estos problemas en las aulas.

Tras el marco teórico, hemos establecido la metodología de la investigación que se divide en tres partes: diseño de investigación, características de la muestra e instrumentos de recogida de información que se emplean. Seguidamente se encuentra reflejado el análisis de datos y los resultados iniciales que hemos alcanzado. Por último, incluimos las conclusiones finales de este trabajo de investigación, así como un apartado dedicado a la bibliografía consultada y a los anexos, donde podrán consultarse, entre otros documentos, los instrumentos que se han utilizado en la investigación, las valoraciones de los jueces expertos y los resultados gráficos de la investigación.

2. JUSTIFICACIÓN

Siguiendo a Santisteban (2019a) las investigaciones en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales se han dirigido, en mayor medida, a la formación del profesorado de educación secundaria, y en menor medida a otros ámbitos o etapas de la educación como pueda ser la educación primaria. Se ha profundizado bastante en cómo debe ser la formación inicial que reciba el futuro profesorado para la enseñanza de las Ciencias Sociales, sin embargo, pocos estudios existen referentes a cómo enseñan realmente los docentes de Ciencias Sociales en sus clases, una vez abandonan las Facultades de Educación (Pagés y Santisteban, 2011). En este sentido, más escasos son aún los estudios que se han centrado en indagar el uso y tratamiento que hacen los profesores en activo de los problemas sociales relevantes, para la enseñanza de esta materia en Educación Primaria.

Escoger el profesorado en activo de Educación Primaria como elemento central en esta investigación se justifica por la escasez de pesquisas desarrolladas en este marco (Santisteban, 2019a), y por la necesidad de que investigaciones de este tipo puedan facilitar datos concretos acerca de cómo se enseñan las Ciencias Sociales en las aulas y, particularmente, sobre si se introducen o no los problemas relevantes para abordar el contenido social. Teniendo en cuenta esta perspectiva, es preciso centrar nuestra investigación en las prácticas del profesorado en activo, ya que ellos están inmersos en

un contexto real, donde pueden experimentar diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje y donde pueden valorar en qué medida es deseable incluir los temas controvertidos para vertebrar la enseñanza de las Ciencias Sociales. Teniendo en cuenta nuestro objeto de investigación, la selección de maestros en activo como muestra (participantes) es fundamental, ya que nos aportará resultados adecuados y válidos para dar respuesta a nuestros interrogantes. Si esta misma investigación se hubiese llevado a cabo con futuros docentes en formación inicial, los resultados serían otros, posiblemente más alejados de la realidad de las aulas, pues las respuestas estarían basadas en las opiniones de estudiantes de magisterio, que no han experimentado contextos reales y que solo pueden imaginar la situación, sin contemplar las verdaderas necesidades, problemas e inquietudes que surgen del alumnado, de las aulas y del sistema educativo.

El objetivo pues de esta investigación, no es solo conocer las concepciones y uso real que se hace de los problemas sociales relevantes en las aulas de Educación Primaria para enseñar Ciencias Sociales, sino que además también pretendemos visibilizar la importancia que tiene su tratamiento como conocimiento central de aprendizaje para la formación de ciudadanía comprometida con su mundo. Educando de forma coherente el pensamiento y la acción, se puede lograr un mayor protagonismo de los alumnos y alumnas no solo en su aprendizaje, sino también en su realidad. Así lo señala Joan Pagès cuando defiende que las Ciencias Sociales deben tener un papel clave: “en la construcción del mundo personal y social, a través de valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad” (Pagès, 2002, p. 258).

Por todo ello la consideración de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde sus disciplinas implica dar importancia a la sociedad y por supuesto a todo lo que conlleva esta, es decir, a sus problemas, sus logros, sus fallos, etc. Tradicionalmente, las Ciencias Sociales se han caracterizado por enseñar a la ciudadanía a adaptarse a la sociedad en la que vive, anulando así la posibilidad de formar, a través de esta área, a personas capacitadas para actuar en ella de forma democrática para transformarla (Pagés, 2009). En consecuencia, la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales debe darnos la capacidad de entender quiénes somos y lo que somos, siendo necesario la toma de conciencia de los problemas sociales y políticos que nos rodean (Moreno-Vera y Monteagudo, 2019). De esta forma, si en las aulas trabajamos en esta línea con nuestro alumnado estamos contribuyendo a construir un currículo basado en objetivos que contemplan la investigación social, contenidos relacionados con la vida social del alumnado, y en una metodología integradora, donde juega un papel muy importante el

diálogo y la cooperación, estrategias que favorecen la actitud crítica ante el mundo social y la construcción del propio conocimiento (Pagés y Santisteban, 2011).

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede decir que tradicionalmente la socialización de los jóvenes y la integración de la sociedad en las aulas ha sido una de las principales finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera y Monteagudo, 2019a), aunque es cierto que no se ha trabajado desde el enfoque adecuado que implique construir una ciudadanía que garantice el adecuado funcionamiento de la sociedad. Estamos de acuerdo en que no todos los temas candentes tienen el mismo potencial y son igual de inclusores, pero si son bien seleccionados, pueden ser esenciales para la formación íntegra del alumnado (Jara y Santisteban, 2018). De ahí la importancia que le otorgamos en esta investigación a indagar en el uso que se hace de los mismos en los contextos escolares de la Educación Primaria.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación, como ya hemos señalado, se propone conocer el uso que hace el profesorado en activo de los problemas sociales relevantes, en las aulas de Educación Primaria, para enseñar Ciencias Sociales. Queremos conocer tanto el tratamiento que se hace de estas problemáticas, como la formación que ha recibido el profesorado para ello y la opinión que les merece incluirlas o no en las clases. Con esta investigación queremos además visibilizar, aunque sea de forma indirecta, la importancia que tiene establecer los problemas sociales relevantes como ejes vertebradores del conocimiento social para la formación de ciudadanía comprometida con su mundo.

Las tres dimensiones sobre las que se va a indagar y que quedan aglutinadas en este trabajo son: conocer la formación que han recibido maestros y maestras en activo en relación al trabajo con problemas sociales relevantes (con ello queremos valorar la preparación que el profesorado ha recibido en estos temas durante su formación inicial o continua, ya que esto influye en la educación que a día de hoy están llevando a cabo en sus aulas); la segunda dimensión se basa en profundizar en las concepciones que tienen maestros y maestras acerca de su uso en las aulas y del potencial educativo que pueden tener estas problemáticas: por último, nos planteamos conocer además la implementación real que se hace de ellos en las clases de Ciencias Sociales.

Con todo ello, y empleando la triangulación de datos extraídos tanto del alumnado como del profesorado (mediante cuestionarios y grupo de discusión), nos será posible arrojar

luz acerca de cuál es la realidad de las aulas y del profesorado frente al uso de los problemas sociales relevantes para la enseñanza del conocimiento social.

A continuación, resumimos el objetivo general y los objetivos específicos planteados en la investigación:

Objetivo general de la investigación:

- Conocer el uso y tratamiento que se hace de los problemas sociales relevantes en las clases de Ciencias Sociales de Educación Primaria, por parte del profesorado.

Objetivos específicos de la investigación:

- Conocer la formación que ha recibido el profesorado sobre el tratamiento didáctico de los problemas sociales relevantes a lo largo de su vida profesional.
- Profundizar en las concepciones del profesorado en activo acerca del uso de los problemas sociales relevantes en las aulas de Educación Primaria, concretamente en el área de Ciencias Sociales.
- Aproximarnos a la implementación y tratamiento que hace de las problemáticas sociales el profesorado de Educación Primaria, cuando enseña Ciencias Sociales.

Expuestos los objetivos, a continuación, presentamos el marco teórico, en el cual asentamos las bases teóricas que nos han sido útiles para conocer los antecedentes de nuestro tema, determinar las principales dimensiones que se han trabajado en relación al mismo, y establecer un estado de la cuestión acerca de posibles investigaciones próximas a la nuestra.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Aproximación conceptual a los problemas sociales relevantes.

Son muchas las denominaciones y definiciones con que cuentan a día de hoy los problemas sociales relevantes, de las cuales dan buena cuenta las investigaciones y aportaciones referentes a su uso en el aula para la formación del pensamiento social y crítico del alumnado. Estas problemáticas se distinguen por ser denominadas de distintas formas, aunque guardan algunos rasgos comunes que podrían definirlos como “temas que hacen surgir emociones intensas y dividen a la opinión pública” (Ministerio de Educación Cultura y deporte; MECD, 2015, p.8). Entre las diversas denominaciones con las que las han definido los autores que se han centrado en su estudio, destacamos: “debates abiertos

dentro de la sociedad” (Canal, Costa y Santisteban, 2012, p.529), “temas de controversia social” (Soley, 1996 citado en Díaz y Felices 2017, p.27), “cuestiones socialmente vivas” (Jiménez y Felices, 2018, p.91), “conflictos sociales candentes” (López-Facal y Santidrián, 2011, p.8), o “temas polémicos” (Stenhouse, 1987 citado en Díaz y Felices, p.27), entre otros.

Por lo que respecta a sus características o rasgos definatorios, podríamos señalar que destacan por “provocar un debate científico y social” (Felices y Chaparro, 2019, p.477), “tener que ver con las relaciones personales” (Santisteban, 2011), generan juicios contrarios, ser problemas urgentes e importantes o, como defiende Wellington (1986) (citado en Santisteban, 2019a, p.606) por ser temas políticamente sensibles y complejos, capaces de agitar las emociones.

Una de las principales características de los problemas candentes es que generan un vínculo entre la problemática y el entorno cercano, por lo que, si son tratados en el aula, pueden conseguir el interés del alumnado, así como la implicación emocional de quien los conoce y experimenta, lo que conlleva una mayor responsabilidad y concienciación con el mundo que nos rodea (Díaz y Felices, 2017). Esto es así, debido a que estos temas representan importantes conflictos de valor e interés social, que a menudo se suman a disputas sobre unos hechos subyacentes los cuales suelen ser complejos y por ello no tienen respuestas fáciles. Con su trato hacen que afloren emociones intensas y suelen crear o reforzar las divisiones entre personas, lo que suscita sospechas y desconfianza (MECD, 2015). Cabe destacar además que trabajar estas problemáticas desde el conocimiento social permite otorgarle a este último una finalidad práctica que nos aproxima a entender estas problemáticas (Santisteban, 2011), ya que como mantiene Pagés (1997) nos dan la posibilidad de fomentar habilidades y capacidades como puede ser la búsqueda de soluciones imaginativas, las cuales se encargan de fomentar el pensamiento creativo con el objetivo de la resolución de los problemas ya planteados.

Por todo ello, los problemas sociales son una estrategia única para que la sociedad genere interés en encontrar distintas soluciones y actitudes, partiendo de un papel más activo y una visión de futuro, con el fin de desarrollar una cualidad de responsabilidad social y política (Canal et al, 2012). Trabajar pues con problemáticas sociales ayuda no solo a echar un vistazo a nuestras experiencias vividas y a conocer nuestras emociones, sino que además nos ayuda a reconstruir las ideas que teníamos del mundo en el que vivimos. (Dewey, 2008 citado en Santisteban, 2019a). Generan además un gran interés y guardan

un amplio potencial educativo, siendo, como afirma López-Facal y Santidrián (2011), necesarios en las aulas.

Trabajar con los problemas sociales relevantes desde una perspectiva integradora en las aulas, se ha convertido en la actualidad en una de las principales propuestas metodológicas y de contenidos para abordar las Ciencias Sociales pues, según muchos estudios, es la fórmula más adecuada para crear en el alumnado la motivación necesaria que les ayude a interesarse no solo por el contenido a tratar, sino además por el mundo que le rodea. De esta forma se va formando y construyendo el pensamiento social, debido a que se valora críticamente el entorno que nos rodea, al igual que nos aportan la necesidad de analizar la información sobre los fenómenos y procesos sociales que son necesarios abordar en las aulas (Díaz y Felices, 2017). Por todo ello, como señalaba Blanco López (2004):

“La comprensión de todos estos fenómenos sociales en el marco de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales debe estar orientada en una perspectiva crítica, lo que debe permitir el estudio interdisciplinar de la realidad social y por supuesto esto se consigue desde el estudio de problemas sociales relevantes”.

(Blanco López (2004), citado en Ocampo y Valencia, 2019, p. 66)

Con el objetivo de ahondar en el significado de estas problemáticas, es importante tener en cuenta que, a lo largo de los años y dependiendo de los autores que las han trabajado, se han ofrecido diversas definiciones sobre este concepto, que han puesto el foco de atención sobre algunos de los aspectos que las han caracterizado. En este sentido, recuperamos la definición que ofrecían Pagès y Santisteban (2012) en uno de sus trabajos, por considerarla de las más calificadoras y completas. Ambos autores señalaban que estos temas se caracterizan por provocar debate científico y social; tener presencia en los medios de comunicación; estar vigentes en la sociedad, aun no siendo temáticas del presente; provocar controversia por las distintas interpretaciones, posturas y opiniones que generan; y movilizar emociones, sentimientos, juicios e intereses diversos que pueden implicar directa o indirectamente al alumnado (Pagès y Santisteban, 2012).

Pese a la diversidad de definiciones, lo cierto es que todos los autores coinciden en considerar, como mantienen Ocampo y Valencia (2019), que estos temas no han de ser comprendidos como algo que sucede en la sociedad desde un punto de vista negativo, sino como algo que es consecuencia de las relaciones humanas y de los distintos intereses contrapuestos que puedan estar presentes en los hechos sociales. La conexión de estos

problemas con el entorno que nos rodea, permite partir desde el entorno físico y social personal de cada uno y a medida que los vamos trabajando estos se van relacionando con el entorno físico y social de las demás personas, así como de la comunidad en su conjunto, por todo ello estos problemas relevantes tienen como fin comprender la realidad desde la propia construcción del conocimiento, así como la formación del pensamiento social desde una perspectiva interdisciplinar.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto “un tema conflictivo debe ser, objeto de debate y puesta en común y no objeto de trabajo individual” (López-Facal y Santidrián, 2011), pues como señalan Sharon Macdonald y Katja Fausser (2000) (citado en Toledo et al., 2015), el análisis de temas problemáticos, tanto con los y las estudiantes como con el resto de personas de la sociedad, implican emocionalmente y desarrollan de esta forma capacidades para “formular juicios individuales y colectivos sobre el presente y el pasado, que incluyan factores cognitivos y culturales para su comprensión, así como relacionar esa comprensión del pasado con la del presente y el futuro” (citado en Toledo et al., 2015). En definitiva y tras todo lo expuesto, son muchos los estudios que aseguran ser el tratamiento de los problemas sociales relevantes en las aulas un gran beneficio no solo para el desarrollo personal del alumnado, sino para la sociedad en su conjunto, ya que posibilita la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida socialmente, que participará en su mundo a través de los cauces democráticos establecidos para ello (Díaz y Felices, 2017). Estos aspectos profundizamos a continuación.

4.2. Problemas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una propuesta necesaria en las aulas.

Son muchas las críticas que ha recibido la educación en los últimos tiempos, sobre todo, en lo relativo a la educación vinculada con las Ciencias Sociales, la geografía y la historia. En este sentido, la educación en general se ha caracterizado por no preparar al alumnado adecuadamente para la sociedad y para el futuro. Apenas parece haberse transformado, pues si miramos una imagen de la escuela de hace ciento cincuenta años se puede ver cómo guarda una amplia similitud con la escuela de hoy en día. Una escuela donde lo que realmente importa son los contenidos y no las personas que están siendo formadas, ni cómo están siendo formadas. Pasa desapercibido el hecho de que estas personas tienen unas necesidades, habilidades y características diversas, y que se enfrentan a un mundo cada vez más complejo y cambiante. Por tanto, como futura maestra, creemos pertinente

cuestionarnos acerca de si la escuela realmente prepara a sus alumnos y alumnas para el presente y el futuro, para la sociedad que está viviendo y la que va a vivir, o si, realmente, prepara para el pasado.

El mundo ha cambiado a pasos agigantados, sin embargo, tras un siglo de historia nada ha cambiado en la educación. Por tanto, se necesitan personas que piensen de forma crítica innovadora e independiente, con habilidad de conectar y cambiar aquello que desean, con la finalidad de transformar el mundo que les rodea. Frente a estos deseos, cabe señalar que los currículos de nuestro país, diseñados y creados por las administraciones educativas sin ser conscientes de las necesidades reales de la escuela, deben ser interpretados críticamente por los docentes, quienes tienen las riendas de la situación y cambiar las prácticas de la enseñanza. Deben, por tanto, personalizar la educación y transformar en este caso la enseñanza de las Ciencias Sociales que se ha estado primando hasta ahora en las aulas, otorgando mayor importancia a las necesidades del alumnado mediante el tratamiento de contenidos escolares inclusivos, que sean más adecuados a la formación y construcción del conocimiento social (Pagès, 2001).

El contenido social se caracteriza por encontrarse en una posición muy privilegiada al abarcar una amplia gama de conceptos y métodos procedentes de otros campos (Pagès, 2002). Las Ciencias Sociales son el medio idóneo para desarrollar el pensamiento social, ya que el alumnado podrá entender mejor la realidad en la que vive, además de actuar en ella para mejorarla, culminando así con una educación democrática. Gracias a ello los niños y las niñas de la sociedad serán mucho más autónomos y responsables (Pagès y Santisteban, 2011).

Somos conscientes de que es necesario transformar la educación que recibe nuestro alumnado, y para ello, qué mejor forma de comenzar con ese cambio (dejando atrás los modelos de escuela tradicional) que haciendo uso en las aulas de los problemas que la sociedad nos ofrece, problemas que de forma directa o indirecta pueden afectar a nuestro alumnado, problemas que hacen necesario la selección, organización y estructuración del contenido de la enseñanza, pero que ofrecen la oportunidad de acercar la realidad a las aulas y de poner el conocimiento social al servicio de la resolución de estas problemáticas (Ocampo y Valencia, 2019). Sin duda, el tratamiento de problemas sociales o socioambientales en los contextos educativos, pueden ayudar a formar críticamente al alumnado y a desarrollar su integridad como personas.

En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales se caracteriza por abordarse desde un enfoque curricular que incentive el análisis, la comprensión y el enjuiciamiento de problemas, así como la comprensión de forma crítica del entorno en el que vivimos (Pagès, 1988). Es decir, la enseñanza de las Ciencias Sociales se caracteriza por desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico y social. Pero es cierto que si observamos las clases de hoy en día podemos ver que ese pensamiento crítico no está muy presente en ellas, pues más bien nos encontramos con prácticas rutinarias, basadas en la costumbre de la transmisión del aprendizaje y la información, dejando a un margen el desarrollo de ese pensamiento social-crítico que debe ayudar al alumnado no solo a comprender el mundo que nos rodea, sino también a pensar desde una perspectiva crítica, reflexiva, fomentando así la resolución de problemas de la sociedad. Habitualmente, en las clases de carácter tradicional, se transmite pues un conocimiento que durante años ha sido la representación de las ideologías dominantes (Pagès, 2002). En consecuencia, en estos contextos se ha decidido prescindir de los problemas relevantes de la sociedad por no querer dar libertad a la educación y tratar temas controvertidos que pueden ser considerados como arriesgados.

Teniendo en cuenta esta realidad, basada en el conocimiento repetitivo, desligado de los intereses del alumnado, que prima en buena parte de las aulas, consideramos imprescindible apostar por nuevas prácticas que fomenten el uso del pensamiento social, donde tengan cabida la formación democrática y el uso de recursos que contribuyan al desarrollo en las aulas de Ciencias Sociales de este tipo de pensamiento tan necesario en la actualidad. Es cierto y sabido que el recurso más indicado puede llegar a través del tratamiento de problemas sociales relevantes, ya que nos ayudan a abordar y entender la realidad desde diversos puntos de vista, así como a interpretar desde un punto de vista crítico lo que sucede en ella para poder actuar con conocimiento de causa (Pagès, 1988).

Adentrándonos en los usos didácticos de las problemáticas sociales relevantes, sabemos, como apunta Santisteban (2019b), que permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida y aplicar los conocimientos que en ella se tratan, situación que no siempre tiene lugar en la educación del XXI, ya que los niños y niñas, en buena medida, son incapaces de relacionar los conocimientos escolares adquiridos en las aulas con el mundo que les rodea, siendo este precisamente el objetivo principal que nos planteamos: “enseñar Ciencias Sociales con el propósito de ubicar a la ciudadanía en su mundo y querer participar activamente en él” (Pagès, 2011, p.71). Añade Santisteban (2019b) que si los

conocimientos abordados en el aula son cercanos al alumnado, servirán para implicarlo en mayor medida y hacerlo más protagonista tanto del aprendizaje como de la sociedad en que vive.

Por todo lo expuesto y siguiendo a Oller (1999) incluir las problemáticas sociales en las aulas permite desarrollar el pensamiento crítico y social del alumnado, dando lugar así en un futuro a ciudadanos y ciudadanas capaces de actuar de forma autónoma y constructiva, tomar decisiones responsables y de activar el diálogo y el consenso como principales herramientas para la convivencia. Trabajar el contenido social a través de problemas sociales en la enseñanza/aprendizaje del alumnado es una garantía para capacitarlos, con la intención de que contribuyan en la vida social, económica, política y cultural no solo de su comunidad, sino también de su país y del mundo globalizado en que están insertos (Pagès 2007, citado en López-Fernández y Oller, 2019). En este sentido, el fin principal será “aprender a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables y razonamientos lógicos” (López-Facal y Santidrián, 2011, p.14).

Cabe mencionar que el tratamiento de controversias en las aulas debe partir desde una perspectiva positiva, que no entienda estos temas como algo negativo o problemático, sino como una oportunidad que hace posible la relación entre las personas y el entorno que las rodea, generando entonces ese pensamiento social y crítico tan deseado a partir de la reflexión sobre el mundo (Henríquez y Pagès, 2011, citado en Ocampo y Valencia 2019). De esta forma se contribuye a construir un modelo de sociedad donde la justicia ha de estar presente en todo momento en cualquier proyecto educativo de Ciencias Sociales y por consiguiente en la sociedad. De esta forma, el alumnado puede exponer al mundo sus opiniones de forma argumentada (Jiménez y Felices, 2018), desarrollando así el pensamiento social, elemento básico para el aprendizaje de una cultura democrática (Santisteban y Pagès, 2011).

Es preciso no dejar dicho al hablar desde esta perspectiva que todos somos conscientes de que existen problemas en el mundo que nos rodea, eso es inevitable, pero es la forma de entenderlos y resolverlos lo que nos hace ser diferentes. Por ello revisando algunas aportaciones y estudios, son muchas las aportaciones que nos encontramos donde se mantiene ser necesario educar a través de la sociedad o en sociedad, aunque bien es cierto que esta educación desde los primeros inicios ha sido muy compleja, debido a que el currículo que la construye o modela ha sido y es objeto de debate desde el principio. Si

bien es cierto que tanto las Ciencias Sociales como la enseñanza de la misma han sido y son aún, a día de hoy, las que más críticas han recibido, debido a que como se exponen en las primeras líneas de esta investigación, esta materia pretende servir para comprender, conocer e interpretar, además de educar a la sociedad, desde una perspectiva personal, y no estructurada y manipulada, como ha sido habitual en otros periodos de la historia.

Se desprende de lo anterior que las Ciencias Sociales se caracterizan por aportar un análisis de los problemas y de la complejidad de la sociedad mucho más profundos y cercanos al ámbito cotidiano, por lo que estos contenidos que nos ofrecen nos ayudan a comprender y a entender desde la cercanía a la sociedad y al mundo que nos rodea (García- Pérez, 2011b). Así lo mantienen Ocampo y Valencia (2019), cuando afirman que la sociedad que nos rodea si se convierte en centro de conocimiento, permite que el alumnado sea capaz de relacionar lo que aprende en la escuela con el mundo que le rodea, ya que adquieren “estructuras conceptuales y procedimentales” de dicha realidad, sirviendo estas como un medio para intervenir con conocimiento de causa.

Tras revisar diversos estudios basados en el uso de los problemas relevantes, centrados en otras etapas educativas distintas a las de Educación Primaria, se extrae como principal conclusión la necesidad de trabajar en las aulas a través de problemas sociales relevantes ligados al entorno social del alumnado, es decir, ligados a las necesidades e intereses del mismo, ya que esta situación de aprendizaje nos permite partir desde su propia experiencia y utilizar problemas a los que se le plantearán soluciones a través de su propio juicio de valor, poniendo siempre en cuestión los enfoques sobre la armonía de fuerzas, la espontaneidad y la objetividad del profesorado (Avery y Barton, 2017).

Teniendo en cuenta lo dicho, debemos partir de las necesidades del propio alumnado. Tal y como mantiene García-Pérez (2011b), se ha de proponer una problemática próxima al alumnado, para que pueda entenderla y comprender su importancia, y que a su vez sea lo suficientemente atractiva como para que le resulte curiosa y le incentive a avanzar en su conocimiento y resolución. No obstante, cabe señalar una interesante apreciación de Santisteban (2019a), quien señala como una de las grandes dificultades de maestros y maestras de Ciencias Sociales es convencer a su alumnado de la importancia que tiene esta área para resolver conflictos y poder transformar así la realidad. Por ello, es importante que el profesorado esté dispuesto a usar modelos de enseñanza/aprendizaje adecuados, para que puedan tomar conciencia de esta importancia. Se ha de hacer uso, por tanto, de “un enfoque abierto y de colaboración ante la docencia y el aprendizaje, con

un énfasis especial en la autorreflexión y en la acción meditada e informada” (MECD, 2015, p.9).

Llevar a cabo todo lo referido en el contexto de las aulas supone, tal y como exponen Díaz y Felices (2017), defender un aprendizaje basado única y exclusivamente en problemas o controversias, con el fin de que el alumnado experimente el aprendizaje como un medio para interpretar la realidad, aportar soluciones y desarrollar actitudes críticas ante la sociedad en la que se ve envuelto, beneficiando de esta forma la toma de decisiones fundamentadas, la toma de conciencia y la intervención ante los grandes problemas que nos aporta la sociedad.

Para ello, y con el fin de generar una buena enseñanza/aprendizaje en el alumnado, es importante utilizar problemas que sean planteados por ellos mismos, bien a través de su propia experiencia o a través de una pregunta inicial del profesorado, con el fin de crear motivación hacia el tema. Trabajar de esta forma contribuye, como defienden Ocampo y Valencia (2019), al desarrollo de competencias metodológicas vinculadas al aprender a aprender, pues el trabajo cooperativo, a través de las comunidades de indagación, el planteamiento conjunto de preguntas y de la búsqueda, selección, organización, estructuración e interpretación colectiva de la información, permite la construcción de explicaciones e interpretaciones amplias sobre problemas que se plantean a las sociedades humanas, articulando así el saber interdisciplinar de las Ciencias Sociales como marco de comprensión de la realidad social. Así lo corroboran Ocampo y Valencia (2019), al afirmar que el alumnado presta más interés a aquellos conocimientos ligados a su realidad social y a su cotidianidad que a las realidades lejanas, ya que estas últimas solo tienen sentido cuando se expresa el punto de vista sobre ellas.

Como afirma Santisteban (2019a, p. 605) “aprender a plantear preguntas es aprender a aprender”. Por tanto, un buen método para el estudio y comprensión de las Ciencias Sociales es trabajar a través de problemas sociales relevantes, ya que de esta forma los alumnos comprenderán el mundo en el que viven y ellos mismos podrán ir creando y forjando sus pensamientos, con el fin de actuar en el medio y transformarlo.

Somos conscientes de que en la práctica educativa de los maestros y maestras, el currículo y los contenidos en él presentes, tienen un fuerte peso e influencia en su actuación docente. Asimismo, el uso masivo del libro de texto como principal o único recursos es otra realidad constatada por diversas investigaciones. En ellos se encuentran sintetizados

los contenidos disciplinares. Pero ciertamente, estos contenidos, por sí solos, no promueven el aprendizaje significativo e integral del alumnado, ya que se basan principalmente en contenidos de carácter disciplinar y conceptual, que a duras penas desarrollan otro tipo de contenidos vinculados con los procedimientos o actitudes que también debería desarrollar y adquirir el alumnado. En este sentido, podemos señalar que el libro como único recurso didáctico no permite trabajar y formar adecuadamente el “conocimiento escolar” de los niños y niñas, que les permitirá situarse en el mundo en el que vive.

No cabe duda de que a lo largo del tiempo han sido muchas las modificaciones que se han gestado en el currículo, ofreciendo en las últimas propuestas curriculares enfoques que conecten con contenidos más vinculados a la historia social, la vida cotidiana o el espacio próximo, para intentar cambiar la práctica de enseñanza, así como la implicación del alumnado. Sin embargo, tanto en los libros de texto como en el currículo, apenas se recogen problemáticas relevantes de la sociedad para ser abordadas en profundidad en las aulas. El conocimiento que se nos presenta se caracteriza por ser frío, fragmentado y desligado de los problemas reales, además de no caracterizarse por fomentar el pensamiento crítico y reflexivo (García-Pérez, 2016). Debido a ello, el alumnado no suele mostrar gran motivación por estos contenidos de Ciencias Sociales y así lo afirma Pagès (2009), cuando señala que el conocimiento social impacta muy poco en el alumnado, ya que este recibe mucha más información por otros medios en comparación con las generaciones anteriores. Por ello, si se quiere mejorar el interés y la motivación por esta materia, es importante “enseñar Ciencias Sociales más allá de la “mera descripción” que los contenidos de los libros de texto nos ofrecen. Se requiere pues de estrategias didácticas innovadoras, dirigidas a hacer pensar al alumnado y a predisponerles y enseñarles para intervenir en contextos sociales” (Pagès, 2009, p.10), partiendo siempre, eso sí, del “conocimiento cotidiano” del alumnado para ir trascendiendo hacia formulaciones progresivamente más complejas” (García-Pérez, 2011b, p.13).

Por su parte, el currículo de Primaria (al igual que en los demás niveles educativos) no se caracteriza por englobar las necesidades e intereses del alumnado y de la sociedad, o las problemáticas más características de nuestro entorno, con el fin de formar ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos. Esto hace, por tanto, que no se pueda trabajar en armonía con las necesidades de los niños y niñas que se encuentran en las aulas. En consecuencia, es importante tener muy claro que el profesorado es quien debe tener el

cometido de transformar sus prácticas, motivar a su alumnado y tener ganas de cambiar y transformar las formas de enseñar, pues son ellos y ellas quienes tienen la última palabra para hacer uso o no de los problemas sociales relevantes en la escuela (Toledo et al, 2015).

Por todo ello la comunidad educativa debe defender la necesidad de educar a su alumnado en consonancia con sus propias necesidades e intereses. En la educación primaria el conocimiento social debe tratarse con libertad y participación, estableciendo hipótesis e imaginándose situaciones alternativas. Esto hará que tenga lugar un aprendizaje integral en el alumnado ya desde edades tempranas, beneficiando así el crecimiento personal de cada niño y niña. Si comenzamos desde muy pequeños con las estimulaciones y toma de conciencia sobre lo importante que es la sociedad y la opinión de todos y cada uno de ellos hacia esta, lograremos que comiencen a actuar antes en su mundo. Atendiendo a estas necesidades, los problemas sociales relevantes se erigen como idóneos para trabajar con esta metodología basada en los interrogantes, el establecimiento de hipótesis, la búsqueda de información, el debate y la puesta en común de posibles visiones de la realidad o planteamiento de soluciones. Siguiendo a Toledo et al. (2015), “si la escuela da espacio a estos tópicos silenciados, puede contribuir a la reparación del tejido social dañado por el conflicto social” (Toledo et al, 2015, p.128). No obstante, es importante recalcar que, al trabajar con estas problemáticas, la escuela no puede pretender «resolver los conflictos», sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente (López-Facal y Santidrián, 2011).

En definitiva, el tratamiento en las aulas de Educación Primaria concretamente desde el área de Ciencias Sociales de los “problemas que tienen que ver con las relaciones personales” (Santisteban y Pagès, 2011, p.97), nos da la oportunidad de formar a una ciudadanía crítica, comprometida socialmente y consecuente con sus actos, que actuará en su propio mundo a través de los cauces democráticos establecidos para ello. Enseñar los contenidos sociales a partir de temas candentes nos da la posibilidad de adquirir competencias que nos permitan criticar de forma argumentada la gran cantidad de información que recibimos a diario. Son temas que despiertan el interés del alumnado, ya que se encuentran en su actualidad o incluso pueden llegar a tener un vínculo muy estrecho con algunos de ellos, lo que hace que dicho alumnado se involucre más en el aprendizaje.

Tal y como mantiene Jara y Santisteban (2018), y sirviendo esto como nexo de unión entre las investigaciones y trabajos consultados, hacer uso de los problemas candentes de

la sociedad para conocer el contenido del área de Ciencias Sociales, supone abrir la ventana del aula para interpretar el mundo que vemos y nos rodea, sus problemas y conflictos, ya que no somos independiente de este, sino que somos un único todo. Trabajar pues a través de lenguajes diversos, opiniones, medios digitales, etc., implica educar de forma interdisciplinar, con el objetivo de acercar la escuela a la vida, de relacionar niveles territoriales y temporales. Se trata en definitiva de convertir los estudios sociales en instrumentos esenciales para producir el cambio social, pues la educación, como señalara Nelson Mandela, “es el arma más poderosa para cambiar el mundo”.

Cabe señalar que, tras la consulta de bibliografía para elaborar este apartado, se nos plantea un interrogante: teniendo en cuenta que el tratamiento de estos temas en las aulas beneficia notablemente la formación integral del alumnado, ¿por qué no se amplía su uso también a las aulas de Educación Primaria? En este sentido, señalamos que la mayor parte de las experiencias publicadas al respecto, en las que se han usado temas controvertidos para la enseñanza de las ciencias, están centradas en secundaria, siendo escasas las experiencias enfocadas a la educación primaria y a infantil. Por tanto, frente a esta realidad y la ausencia de experiencias o investigaciones en la etapa, concretamente, de primaria, nos preguntamos cómo se usan estos temas allí y si es igualmente pertinente y beneficioso su tratamiento. Ahondando aún más en estas cuestiones, y teniendo en cuenta la investigación que aquí presentamos, centrada en conocer cuál es el uso que se hace de los problemas sociales relevantes en las aulas de Educación Primaria por parte del profesorado de Ciencias Sociales, nos planteamos como objetivos analizar qué se sabe de este tema, es decir, qué se sabe del uso que se hace de los problemas sociales relevantes en las aulas de Educación Primaria, qué concepciones tiene el profesorado en activo sobre el uso de los mismos en sus aulas, o cómo es el tratamiento que se hace de ellos en los contextos educativos reales. En el siguiente apartado intentamos arrojar algo de luz al respecto, pese a la escasez de investigaciones en este ámbito educativo.

4.3. Problemas sociales relevantes en Educación Primaria. Breve estado de la cuestión.

Es una realidad que desde que somos niños nos hacemos preguntas del porqué de todo, por lo que es inevitable que durante toda nuestra vida nos las sigamos haciendo. Además, también es otra realidad que nos encontramos en la era digital, un momento en el que recibimos información por diversos medios y es inevitable que esa información no les llegue también a los niños y las niñas, quienes precisan saber hasta el último detalle sobre

determinados acontecimientos sociales. Así lo demuestra Castellví (2018) en su estudio titulado “La construcción de relatos sobre problemas sociales relevantes locales de alumnos de ciclo superior de Primaria en la era digital”, donde llega a la conclusión de que el alumnado prefiere internet como primera fuente de información frente a otras fuentes o recursos. Por ello, se hace imprescindible, ahora más que nunca, llevar a cabo un aprendizaje que fomente el tratamiento crítico de la información, ya que de este modo se trabaja de una forma abierta hacia la reflexión y la búsqueda de información (Santisteban y Pagès, 2011) sobre cuestiones vivas o controvertidas para la sociedad, que también están vivas para la ciencia y para el conocimiento escolar” (Legardez y Simonneaux, 2011, citado en Santisteban, 2019a).

Como hemos referido anteriormente, entre las áreas más indicadas en el contexto educativo para desarrollar en nuestro alumnado habilidades de tratamiento de la información se encuentran las Ciencias Sociales, ya que están orientadas a favorecer la comprensión de la realidad desde la propia construcción del conocimiento, y desde un enfoque interdisciplinar. Esta educación y formación del conocimiento social no solo debe pivotar en torno a los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales, sino que además debe estar acompañada por un tema que genere interés y que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. Con ello se estará promoviendo una educación democrática a través del tratamiento de problemas relevantes de la sociedad. De esta forma se contribuye a poner en sintonía el conocimiento disciplinar (escuela) y el conocimiento cotidiano (sociedad/vivencias), mediante transposición didáctica, para desarrollar convenientemente el conocimiento escolar (García-Pérez, 2011a).

Antes de continuar es importante hacer un inciso y señalar en este apartado que, revisando las publicaciones científicas para argumentar este marco teórico, como ya hemos apuntado más arriba, han sido diversas las aportaciones referidas al uso de problemas sociales relevantes en las aulas, aunque bien es cierto que esas aulas no se caracterizan por ser concretamente las de Educación Primaria. La gran mayoría de las investigaciones están realizadas sobre la intervención en cursos de Educación Secundaria en adelante y también existen algunas experiencias en la formación inicial del profesorado, siendo muy pocos los trabajos que versan sobre el uso de estos problemas relevantes en los cursos de la Educación Primaria. Así lo corrobora tanto Pagès (2011) como el MECD (2015), quienes ponen de manifiesto cómo las investigaciones en este campo han sido realizadas en menor medida en las aulas de primaria, frente a las de secundaria. Esto repercute

directamente en el hecho de que exista poco material didáctico o formativo para llevar al aula estos temas controvertidos, lo que dificulta aún más la motivación del profesorado y su interés por incluirlos en sus clases de Ciencias Sociales. Trabajar estos temas supondrá no solo un esfuerzo mayor, sino incluso un riesgo por el carácter controvertido o conflictivo de alguno de estos temas, por lo que es muy posible que las intenciones iniciales que puedan surgir en este sentido se disipen pronto.

Sin pretensión de ser exhaustivos y a fin de establecer un breve estado de la cuestión acerca de cómo se ha abordado el estudio de las problemáticas sociales relevantes desde los contextos educativos, exponemos a continuación algunas de las perspectivas desde las que se han trabajado estos temas. Destacamos, entre otros, los trabajos de Felices y Chaparro (2019), quienes han estudiado las concepciones del profesorado en formación inicial acerca del uso y tratamiento de los temas controvertidos para la enseñanza de la historia en secundaria. Desde la Educación Infantil señalamos el trabajo de López-Martínez (2017), quien analiza una experiencia llevada a cabo en el segundo ciclo de infantil, en la que se trabajó con la realidad de los refugiados sirios. Por su parte, autores como Santisteban (2019b) se han centrado en conocer cómo puede desarrollarse el pensamiento crítico del alumnado de educación secundaria, una vez trabajados estos problemas relevantes. López-Facal y Domínguez (2015) estudiaron estos temas desde dos perspectivas: la del profesorado en formación inicial y la del alumnado de las aulas de Educación Primaria, a partir de una experiencia didáctica centrada en los patrimonios en conflictos. Otro autor, Castellví (2018) también trabajó en las aulas de Educación Primaria, pero en este caso, se centró en el proceso de construcción de relatos sobre estos problemas relevantes en los medios digitales, a fin de analizar desde una perspectiva crítica sus producciones y la alfabetización crítica presente en ellos.

Estos problemas relevantes también han sido estudiados desde otras perspectivas, como los problemas socioambientales, la cartografía de controversia (Díaz y Felices, 2017), el medioambiente (López-Fernández y Oller, 2019), o la geografía (García-Pérez, 2011b), entre otros, siendo los espacios de estudio, en mayor medida, las aulas de Educación Secundaria o las aulas universitarias de formación inicial de profesorado, mientras que los niveles de Educación Primaria o Infantil apenas cuentan con trabajos de esta naturaleza, ya sea desde la perspectiva del alumnado o del profesorado en activo.

Queremos remarcar, asimismo, en la línea de lo anteriormente expuesto, que tratar estos problemas relevantes de forma transversal permite trabajar desde un carácter mucho más

profundo y conciso, logrando que el alumnado entienda y comprenda a través de la práctica educativa el mundo social en el que se ve envuelto, así como la realidad social, fuente primordial del conocimiento. Pero ¿cómo han de trabajarse los problemas socialmente relevantes para que el alumnado se interese por su aprendizaje, y adquiera conocimientos significativos y duraderos? Como respuesta a este interrogante, son diversas las formas que se han planteado para trabajar los problemas sociales relevantes en las aulas, no obstante, en todas ellas la enseñanza/aprendizaje no puede estar desligada de los intereses del alumnado al que son presentadas, ya que, si esto es así, no se logrará culminar con el objetivo principal: fomentar la reflexión y el pensamiento social de la realidad que les rodea (Díaz y Felices, 2017). Por eso mismo “los temas candentes que en cada momento se viven en una sociedad deben estar presentes en la educación” (López-Facal y Santidrián, 2011, p.14).

Teniendo en cuenta lo dicho, es importante destacar que el problema de la selección de contenidos no consiste sólo en decidir qué parte del conocimiento se traspa a la escuela, sino que consiste en prever el carácter dinámico e inclusivo del currículo como instrumento que, simultáneamente, ha de contemplar a los estudiantes, a los profesores, las disciplinas, así como al contexto (Pagès, 2001). Esto debe ser así puesto que el tratamiento de los problemas relevantes implica no solo la mirada desde todas las disciplinas sociales, consiguiendo de esta forma una visión más crítica y abierta de la sociedad, sino que además precisa del uso de campos de conocimiento próximos. De este modo se reducirá la brecha entre la educación y el entorno social, suavizando de esta forma esa tensión y, en ocasiones, distanciamiento, que existe entre uno y el otro (Ocampo y Valencia, 2019). Solo así podrá promoverse la integración escolar de la sociedad.

La realidad que queremos indagar se basa en conocer si la vida escolar es ajena o no a lo que sucede fuera de las aulas. Queremos saber si los conflictos externos irrumpen en ellas, por ejemplo, un atentado terrorista o una catástrofe de origen natural, una decisión política o sociales, etc. Y si el profesorado se siente capacitado para abordar estas realidades. Es una realidad, como nos presenta el material didáctico elaborado por el MECD (2015), que tanto el profesorado en activo como el profesorado en formación inicial tienen muy pocas oportunidades para recibir formación en este sentido, es decir, en el tratamiento de los problemas sociales relevantes en sus aulas y, por ello, es muy probable que no se lancen a trabajarlos, debido al desconocimiento metodológico y didáctico y el miedo al fracaso.

En la mayoría de las ocasiones, cuando se habla de problemas lo primero en lo que pensamos es en operaciones lógico-matemáticas en las cuales hay que ejecutar, y muy pocas veces pensamos en los problemas sociales, con los que hay que reflexionar. Es por ello que el trabajo y tratamiento de las problemáticas sociales candentes en las aulas es esencial para lograr un aprendizaje significativo y funcional de las Ciencias Sociales, ya que nos encontramos con una metodología basada en educar en base a valores democráticos con el fin de intervenir en la sociedad (Pagès y Santisteban 2011). Por eso mismo, los debates sobre estos problemas son un eminente medio para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales que cualquier docente debería incorporar en la disposición de su docencia (López-Facal y Santidrián, 2011), por muy complicado y complejo que le parezca, ya que son de gran beneficio para el alumnado y para la sociedad del futuro. Así lo expone Santisteban (2019a), quien defiende que el objetivo de la escuela al llevar estos problemas a las aulas desde la didáctica de las Ciencias Sociales, reside en la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo para, entre otros fines, “conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado” (Benejam, 1997, citado en López-Fernandez y Oller, 2019, p.98).

Es cierto que trabajar estos temas en las aulas de Educación Primaria no es una elección fácil, ya que requiere promover discusiones, debates, hacer estudios de caso, ensayos o simulaciones, conocer distintos puntos de vista e interpretaciones, y todo ello, por el carácter intrínseco del conocimiento y de la información social, es complejo en sí (Santisteban, 2019a). No obstante, estas estrategias tienen un gran potencial educativo y son esenciales para trabajar estos temas, ya que en ningún momento se puede juzgar o condicionar al otro, debido a que iría en contra del principio mismo de la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales y del tratamiento de estas problemáticas como medio para contribuir a que el alumnado construya su propio conocimiento y opinión. Así, los y las estudiantes irán aprendiendo a “entender e interpretar, de manera razonada, la dependencia entre el ser humano y su entorno, con la capacidad para aportar soluciones a los problemas a través de la puesta en práctica de sus conocimientos, valores y actitudes” (López-Fernández y Oller, 2019, p.107). Si bien es cierto que no son solo importantes el proceso y el método empleado, sino que además se tiene que tener muy en cuenta los recursos que se utilizan, ya que no todos son los más indicados. Por eso mismo el papel más importante en todo este proceso recae sobre el profesorado, quien debe

desarrollar todo este proceso con la mayor argumentación y neutralidad posible. Por tanto, “debe estar capacitado para analizar la naturaleza ideológica y epistemológica del contenido en las interpretaciones que se dan de la realidad social” (Giroux, 1990, citado en Jiménez y Felices, 2018, p.93), pues como defiende Casas (2005), el estudiante que es capaz de escuchar a los demás, defender su punto de vista, justificar y construir nuevos conocimientos, es el más indicado para actuar en la sociedad, ya que se caracterizará por haber asumido las bases de la formación democrática.

Hemos hablado de la importancia del papel del docente en estos procesos, pero debemos señalar, en la línea de lo expuesto por Santisteban (2019b) que, cuando los maestros y maestras dejan la universidad, no se ven capacitados para enfrentarse a la realidad profesional en la que se han estado formando, ya que se encuentran en continuo conflicto para transmitir esos saberes a través del currículo. Sin embargo, a pesar de ello, se les anima a participar y reflexionar sobre el uso de estos temas en el aula, ya que pueden surgir en cualquier etapa educativa, así como en cualquier otra área educativa, puesto que los problemas relevantes no solo se limitan a las aulas, sino que impregnan nuestra sociedad. Aun así, las limitaciones están ahí, tal y como nos señalan López-Facal y Dominguez (2015) en uno de sus trabajos, cuando hablan de la desinformación que tiene tanto el profesorado en formación como en activo sobre el uso de estos problemas, y la importancia y beneficios que pueden ofrecer a su alumnado si los trabajan desde edades muy tempranas.

Pese a ello, somos consciente de que trabajar a través de problemas relevantes en las aulas con el fin de que el alumnado pueda comprender y atender aquello que desea, no es tarea fácil, pues nos encontramos con gran cantidad de baches en el camino, bien porque se suele admitir como algo normal que ya existen unos contenidos “importantes” (los ya establecidos en el currículo) que deben enseñarse al alumnado, anulándose así otros temas o contenidos invisibilizados (aquellos que están basados en sus necesidades e intereses); o bien porque los familiares no están a favor de la metodología utilizada para la enseñanza/aprendizaje de sus hijos/as, ya que consideran mejor y más “seguros” para su educación los contenidos cerrados y empaquetados de los libros de texto.

Frente a esta realidad, el profesorado posee un papel esencial en estimular en su alumnado preguntas acerca del porqué de los hechos o de las situaciones sociales (causalidad). Asimismo, será igualmente fundamental que guíe en la interpretación de los comportamientos en función de las intenciones y puntos de vista que hay detrás, los cuales

pueden ser contradictorios (Santisteban y Pagès, 2011). Ser maestros y maestras es, en definitiva, favorecer que nuestro alumnado comprenda que “las controversias están en el origen y resolución de los temas en disputa y que la acción ciudadana se proyecta desde ellos” (Toledo et al, 2015, p. 131). Para ello, debemos otorgar al alumnado protagonismo en su aprendizaje, que deberá partir de sus necesidades e intereses, y no de las del sistema o el profesorado. Como bien señalan Ocampo y Valencia (2019);

“El maestro de Ciencias Sociales de acuerdo con el enfoque propuesto, debe facilitar que los estudiantes conviertan su experiencia vivida en un saber que les permita el análisis de la realidad compleja, de manera que la articulación entre el saber disciplinar y la cotidianidad parta de la puesta en escena de sus estrategias, métodos y técnicas, como de la reflexión constante de su quehacer pedagógico”. (Ocampo y Valencia, 2019, p.72).

Siguiendo a García-Pérez (2011a), es preciso exponer que los temas controvertidos pueden ser entendidos de diversas maneras, dependiendo de la perspectiva y del contexto desde el que se planteen. En consecuencia, nos vamos a encontrar con distintos tipos de maestros y maestras fáciles de distinguir, los cuales tendrán como objetivo usar o no estos problemas relevantes. Por su parte, Toledo et al. (2015) distinguen entre aquellos que consideran que el tema es polémico y que, por tanto, evitan tratarlo, o directamente no lo tratan (Corngold y Waddington 2006; Vandenberg 2009, citados en Toledo et al 2015); aquellos otros que solo enseñan aspectos neutros que no dan pie a la polémica y que, por tanto, tampoco son debatidos (Vandenberg 2009, citado en Toledo et al 2015); los que son conscientes de las distintas interpretaciones sobre un mismo tema, pero solo enseñan las que son de su interés (Hess 2004; Stradling, Noctor y Baines 1984, citados en Toledo et al 2015); el profesor o profesora “neutral activo” que no manifiesta su opinión (Vandenberg 2009, citado en Toledo et al 2015, p.122); y el “neutral comprometido” que sí que expresa su opinión (Kelly, 1986, citado en Toledo et al 2015, p.122). Según Applebaum (2003) (citado en Toledo et al. 2015) el profesorado mantiene una postura crítica cuando expone las interpretaciones desde la postura de los oprimidos. Por otra parte, Oulton et al. (2004) (citado en Toledo et al. 2015) mantiene que un profesor adoctrina cuando transmite sus pensamientos morales como una certeza y el estudiante debe de asimilarlas, sin la posibilidad de escuchar otras alternativas, ni de ser crítico.

Es cierto que, a pesar de los distintos tipos de maestros y maestras que se distinguen, se debe tener en cuenta que nos encontramos en el sistema educativo, y por ello estos temas

candentes al igual que muchos otros han de ser transmitidos al margen de las ideologías, debido a que la educación es y debe ser siempre neutral. Los docentes no pueden pensar que son los familiares del alumnado los encargados de formarlos en valores, ya que de esta forma no conseguirán en ningún momento escuchar una opinión neutral. Estos temas deben ser tratados en las aulas promoviendo siempre que el alumnado construya su propia opinión, siendo esta esencial y necesaria para ir construyendo su propio conocimiento (López-Facal y Santidrián, 2011). Y para ello, será necesario incorporar los debates, las reflexiones y la oportunidad a los estudiantes no solo de conocer los principales conceptos, sino también de saber utilizar los conocimientos y desarrollar las habilidades sociales (Canals y González, 2011).

Sabemos que la complejidad que engloba a estos temas puede conllevar que haya maestros y maestras que se nieguen a tratarlos, a pesar de que en el aula aparezca descontento entre los estudiantes, pues cuando la controversia no se expone y se debate en los espacios escolares, resolviendo las dudas del alumnado al respecto, esto suele generar malestar. Asimismo, si estos temas no se tratan en los espacios escolares, es posible que se trasladen a otros contextos “menos académicos”, en los que no se encuentre el profesorado presente, generándose así posibles informaciones o conocimientos confusos, así como interpretaciones incorrectas sobre la realidad. Cuando el alumnado es consciente de la existencia de conflictos en el mundo en el que vive, es muy importante que el profesorado esté dispuesto a hablar con ellos de esos problemas, ya que de esta forma se genera un diálogo muy beneficioso entre ambos. Con ello se evitará que se generen argumentaciones fundadas en concepciones erróneas o en estereotipos, y que se construyan las bases de un adecuado conocimiento acerca de los problemas presentes en nuestro entorno. Esos espacios de diálogo y puesta en conocimiento de las inquietudes que presenta el alumnado es único y fructífero, ya que se generan nuevas competencias (Toledo et al, 2015).

Según defiende el MECD (2015) el objetivo de la inclusión de estos temas no solo en las aulas, sino también en los currículos, es cambiar la mente del alumnado, así como sus actitudes frente a determinados hechos. Solo así será posible fomentar su libertad crítica con el fin de enfrentarse al mundo que le rodea e intervenir en él. Como defienden Legardez y Somonneaux (2006) (citados en Jiménez y Felices, 2018), las cuestiones controvertidas pueden considerarse vivas en nuestra sociedad por tres motivos principales: por ser capaces de generar debates y estar presentes en los espacios

mediáticos; por estar presentes también en los saberes de referencia y en las disciplinas, existiendo debates con distintos puntos de vista en los paradigmas del conocimiento; y por incluirse entre los saberes escolares, donde el alumnado se enfrenta a la polémica y el profesorado, en ocasiones, no dispone de recursos para abordar estos temas.

Enfrentar este tipo de realidades controvertidas desde edades tempranas tiene el principal beneficio de habituar desde pequeños a los niños y niñas a tomar conciencia de su entorno y de las problemáticas que en él se dan. Si se retrasa mucho este tipo de enseñanza es probable que el alumnado ya tenga algunas concepciones de la sociedad en la que vive y que, por consiguiente, sea complicado poder transformarlas si estas se han asentado sobre conocimientos estereotipados e inciertos, ausentes de pensamiento crítico. Los niños y niñas, así como la juventud, como parte de la ciudadanía, desde edades muy tempranas comienzan a consumir información y a ir construyendo sus propias percepciones a partir de la opinión pública, de sus familias y de sus propias experiencias frente a los conflictos sociales. Por ello es importante trabajar con ellos para que aprendan a pensar alternativas a los problemas de la sociedad en la que viven, y a construir su propio futuro y no el que los demás quieren que construyan (Santisteban, 2019b), porque como mantiene Pablo Freire “La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que quieren cambiar el mundo”

Tras la lectura de la bibliografía, podemos señalar que, pese a las experiencias desarrolladas, en las que se ha trabajado a partir de problemáticas, lo cierto es que desconocemos en qué medida estos temas se incluyen en las aulas de Educación Primaria y con qué frecuencia se hace. Lo que sí sabemos es que todas las investigaciones coinciden en que el objetivo del uso de problemas sociales relevantes en las aulas es “educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente” (Pagès, 2009, p.11).

Teniendo en cuenta lo dicho y las carencias detectadas en este campo de investigación, el objetivo principal de la investigación que presentamos en este Trabajo Fin de Máster es indagar y profundizar en el tratamiento que se hace de las problemáticas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en las aulas de Educación Primaria. En este caso, enfocaremos la pesquisa desde la perspectiva de los docentes en activo de esta etapa educativa, pero también desde el enfoque del alumnado. En nuestra opinión, es un tema muy interesante e importante, ya que puede ayudarnos a conocer en mayor

medida cómo se enseñan y aprenden las Ciencias Sociales y a analizar si el conocimiento social se integra con las problemáticas de nuestro entorno, para entenderlas, y hacer de este conocimiento una herramienta útil para cambiar y actuar en el mundo que nos rodea.

5. METODOLOGÍA

5.1. Diseño de investigación

Para el desarrollo de la presente investigación, se ha optado por realizar un tipo de investigación básica, teniendo en cuenta cómo dar respuesta al interrogante que nos planteamos. El principal objetivo de una investigación básica es incrementar los conocimientos en relación a un tema concreto. Por tanto, una vez finalizada, los resultados adquiridos no serán aplicables o se llevarán a la práctica como tal. Por lo tanto, podemos definir una investigación básica como “la investigación que se realiza con el propósito de acrecentar los conocimientos teóricos para el progreso de una determinada ciencia, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas” (Ander-Egg, 1995, p.15). De este modo, podemos afirmar que se trata de una investigación meramente formal con la cual se persigue el único objetivo de incrementar el conocimiento sobre un tema determinado.

Se ha optado por poner en práctica una investigación básica, ya que el principal objetivo de la investigación es meramente informativo y con los resultados obtenidos no se pondrá en marcha ningún tipo de plan de corrección o de medida resultante de aplicar dichos resultados a un caso real. Llegado el caso, los resultados obtenidos podrían ser tenidos en cuenta en los contextos universitarios para mejorar la formación inicial del profesorado, pero no es el objeto de esta investigación. Nos encontramos pues con una investigación que se rige bajo un paradigma interpretativo, ya que con ella se intenta comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones, poniendo el énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa (Sabariego, 2012).

Esta investigación está centrada en conocer el uso que hace el profesorado en activo de los problemas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales, por lo que no se emplean métodos experimentales, ya que se centra en el uso de un cuestionario con preguntas tanto cerradas como abiertas, las cuales pueden ayudar a conocer mejor a los sujetos investigados. Además, para que esta investigación sea lo más completa posible, se ha considerado conveniente triangular la información recogida a partir de los

cuestionarios pasados tanto al alumnado como al profesorado, con la extraída de un grupo de discusión llevado a cabo con docentes pues, como afirma Barbour (2014), son una gran ventaja por la gran capacidad que tienen para percibir las respuestas de los acontecimientos que se van desarrollando.

Tras lo expuesto con anterioridad, para llevar a cabo la presente investigación se ha optado por un modelo de metodología mixta, por considerar que es el que mejor se puede adecuar a los objetivos propuestos. Para Hernández-Sampieri (2008), los métodos mixtos son aquellos que representan un proceso crítico de investigación, e implican la necesidad tanto de recogida como de análisis de datos, siendo estos tanto cualitativos como cuantitativos. Señala además que estos datos deben ser analizados conjuntamente, lo que conlleva a que se logre un mayor entendimiento del objeto de estudio. Por su parte Chen (2006) va un paso más allá, afirmando que, con el análisis de ambos tipos de datos, cuantitativos y cualitativos, se puede obtener una “fotografía” mucho más completa del fenómeno objeto de estudio, en relación a si únicamente manejamos o analizamos una única tipología de datos. Además, afirma que ambas rutas de análisis pueden conservar sus estructuras y procedimientos originales, o bien pueden ser adaptadas o alteradas para lidiar con los costes, tanto en términos referentes al tiempo, como a recursos derivados del estudio en cuestión.

En el método de análisis mixto, por lo tanto, se extraerán conclusiones de datos numéricos, visuales, verbales, simbólicos, textuales y de cualquier otro tipo que confieran los instrumentos empleados y necesarios para la correcta marcha de la investigación. En este sentido, hemos optado por hacer uso de ambas metodologías, tanto cualitativa como cuantitativa, ya que los datos cuantitativos pueden complementarse con aquellos extraídos de instrumentos propios de las metodologías cualitativas y viceversa, situación que supone una obtención de mayor información. Como mantiene Hernández-Sampieri (2018, p.10) “Los métodos mixtos pueden implementarse de acuerdo a diversas secuencias. A veces lo cuantitativo precede a lo cualitativo y en otras ocasiones lo cualitativo es primero, pudiendo también desarrollarse de manera simultánea o en paralelo”.

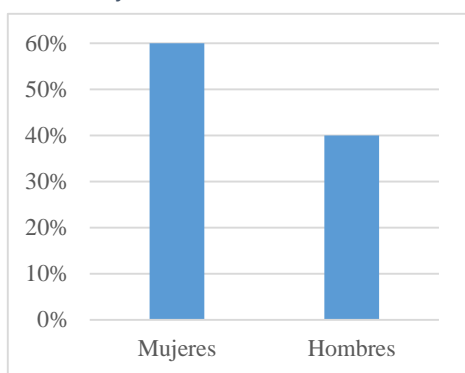
En consecuencia, en este estudio de investigación de carácter mixto se analizarán y contrastarán datos de carácter cuantitativo y cualitativo, extraídos tanto de los cuestionarios que hemos diseñado *ad hoc* para esta investigación, como del grupo de discusión que se llevará a cabo. Cabe señalar que en los cuestionarios utilizados incluimos

tanto preguntas cerradas, con escala Likert, como preguntas abiertas, a fin de recoger el mayor volumen de información posible y detectar tendencias en las respuestas, sobre el tratamiento que se da a los problemas sociales relevantes en el contexto educativo, concretamente, en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.

5.2. Muestra

Los sujetos que participan en una investigación se conocen como muestra y se eligen dentro de un grupo mayor de población (McMillan y Schumacher, 2005). En nuestro caso, la técnica que se ha empleado para la selección de la muestra o participantes de la investigación ha sido el muestreo no probabilístico, ya que la muestra se selecciona en base a unos criterios. En nuestro caso, la muestra se ha seleccionado en atención al criterio de la accesibilidad a los sujetos. En el marco de esta técnica de muestreo no probabilística, debemos señalar que ha sido una muestra escogida además por conveniencia, ya que eran sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados a los objetivos de la investigación (McMillans & Schumacher, 2005). Esta investigación, de ser llevada a cabo en su totalidad, se realizaría con sujetos de determinados colegios a los que se tiene acceso, por lo que la muestra sería recogida en base a unos criterios específicos.

Gráfica 1: Género de la muestra



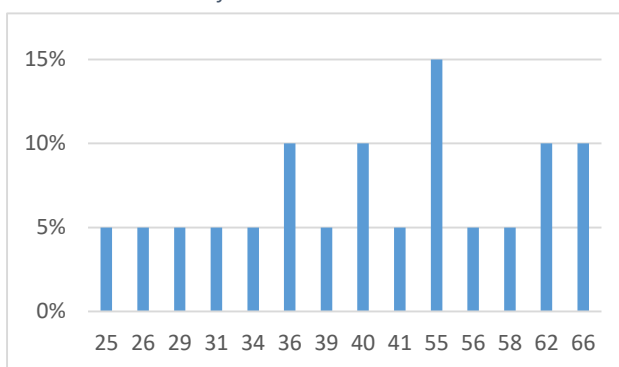
Fuente: elaboración propia

Pese a no haber podido desarrollar en su totalidad la investigación, sí hemos podido iniciar una primera fase, destinada a recoger información mediante un cuestionario del que hablaremos más adelante, que se ha pasado al profesorado en activo de Educación Primaria, que enseñan Ciencias Sociales. En este caso, la muestra ha ascendido a un total de 20 participantes ($n=20$) que accedieron a responder el cuestionario. Estos sujetos, de los cuales 8 (40%) son hombres y 12 (60%) son mujeres (Gráfica 1), se caracterizan por pertenecer a colegios de contextos muy diversos entre ellos, ya que pertenecen a distintos centros de la provincia de Almería, estando estos situados tanto en el centro de la ciudad, como en la periferia. Asimismo, algunos de ellos también están trabajando en colegios rurales donde las aulas aglutinan en un mismo grupo a alumnado que debería estar en dos cursos distintos. Esta variedad en la muestra nos ha permitido contar con resultado más equilibrados y ricos en su naturaleza. No obstante, es preciso señalar las limitaciones que presentan los resultados

de esta investigación que, en ningún caso, pretenden ser extrapolables a otros contextos, por tratarse de una muestra muy limitada en relación a la población total. Por tanto, al ser un avance muy inicial de resultados, no podemos extraer conclusiones generales de los mismos sobre los objetivos de investigación que nos planteamos. Aun así, pese a ser solo un avance, creemos que dichos resultados pueden convertirse en una primera aproximación al tema, a modo de prueba piloto, a partir de la cual plantear interrogantes y acciones futuras.

Profundizado aún más en la muestra, es preciso señalar que los sujetos que la componen son maestros y maestras generalistas, que imparten en sus centros diversas asignaturas como lengua, matemáticas y ciencias naturales, entre otras, y, por supuesto, Ciencias Sociales, ya que nos interesa averiguar si emplean o no los problemas sociales relevantes para la enseñanza de esta materia en sus aulas. El 40% de estos profesionales se encuentran próximos a la edad de jubilación, el 35% están estabilizados en su profesión mientras que el 10% y el 15% restante están intentando promocionar, así como en los inicios de la misma respectivamente (Gráfica 2).

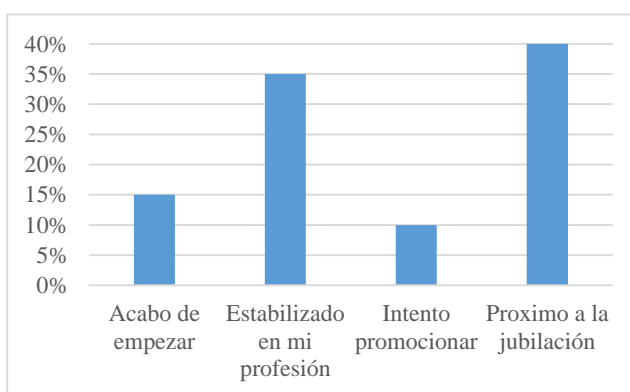
Gráfica 2: Edad de la muestra



Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a la edad de la muestra, esta está comprendida entre los 25 y los 65 años (Gráfica 3), edades suficientes como para tener todo tipo de opiniones y experiencias en relación a la formación y el trabajo realizado en su profesión.

Gráfica 3: Situación profesional



Fuente: elaboración propia

Aunque no se ha podido llevar a cabo en esta fase inicial de la investigación el grupo de discusión con el profesorado en activo, lo cierto es que los participantes en el mismo se seleccionarían de entre la muestra recogida en los cuestionarios. Para ello se tendrían en cuenta como criterios: la accesibilidad a los mismos, el carácter voluntario de su participación y la diversidad de las características de los centros donde imparten clase. Como hemos señalado, debido a

las circunstancias en que nos encontramos, este grupo de discusión no ha podido desarrollarse, no obstante, lo ideal es que hubiésemos contado con alrededor de siete maestros y maestras. En este grupo de discusión todos y cada uno de sus participantes deberán ser docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria, y contar con entre 5 y 30 años de experiencia profesional. Además, cada uno de los componentes será seleccionado de forma que no reúna las mismas características que el resto de los participantes, es decir, que no tenga las mismas concepciones sobre el tratamiento de los problemas sociales en las aulas de primaria (información que podrá ser extraída de los cuestionarios iniciales pasados). De este modo podremos formar un grupo de discusión variado y equitativo, ya que para que un grupo de discusión funcione es necesario que la composición sea equilibrada, como recomienda Ibáñez (1986). Para ello, nos valdremos del análisis previo de los cuestionarios, que nos ayudará a seleccionar a los participantes. Para su identificación nos valdremos del ítem con que cuenta este instrumento, relativo a la identificación del centro en el que trabajan los participantes en la investigación². Así podremos localizar a los docentes y seleccionar a aquellos que consideremos que son los más adecuados para formar parte del grupo de discusión.

Señalamos más arriba la necesidad de llevar a cabo una triangulación de los datos para que los resultados sean lo más fiables posible. Por tanto, junto a la muestra de profesorado, será preciso además contar con una muestra de alumnado para quien se ha diseñado igualmente un cuestionario que recoja información sobre sus percepciones en relación al uso que hacen sus maestros/as de los problemas sociales relevantes en las clases de Ciencias Sociales. Para ello, si esta investigación se desarrollase convenientemente, requerimos de una muestra de alumnado que se encuentre cursando el tercer ciclo de Educación Primaria, y que sean alumnos y alumnas del profesorado encuestado. Seleccionamos este ciclo ya que en él se abordan en mayor medida los contenidos sociales, de carácter histórico y geográfico, y donde el alumnado cuenta con un mayor desarrollo cognitivo para el tratamiento de las problemáticas sociales relevantes. Triangular la información rescatada de los cuestionarios del profesorado y del grupo de discusión, con los datos procedentes del cuestionario del alumnado nos permitirá contrastar los resultados, pues el alumnado puede ofrecer un enfoque alternativo al del docente por ser quien vivencia y conoce de primer mano cómo se abordan estos

² Bloque 1, pregunta 5 del cuestionario para el profesorado en activo del área de Ciencias Sociales, concretamente del nivel de Educación Primaria.

contenidos en las aulas. De este modo podremos recoger información relativa a qué contenidos se tratan y cómo se están trabajando.

5.3. Instrumentos para la recogida de información

Como se adelantaba en el apartado anterior esta investigación está centrada en la recogida de datos a través de la puesta en práctica de cuestionarios y grupo de discusión. De esta forma se puede triangular la información recogida, aportando más credibilidad y veracidad a la investigación, debido a que permite analizar distintos puntos de vista, así como incrementar la validez de los resultados. La triangulación se caracteriza por ser el uso de múltiples métodos (normalmente caracterizados estos por ser cuantitativos y cualitativos) para el estudio de un mismo objeto, lo que ayuda a entender la realidad que nos rodea de forma selectiva, siendo pues muy importante para entender todo aquello que nos rodea. De acuerdo con Finol de Franco y Vallejo (2009, p.117) “la triangulación como procedimiento de análisis ofrece al investigador diversas vías o caminos para contrastar diferentes puntos de vistas, métodos, espacios, tiempos, entre otros”.

En relación al instrumento de recogida de información que se emplea en esta investigación para conocer datos tanto del profesorado como del alumnado, se ha diseñado una encuesta a través de cuestionario. Las encuestas por lo general pretenden hacer estimaciones sobre la población de referencia, a partir de los resultados obtenidos en una muestra (Torrado, 2012).

El uso de la encuesta dota de gran versatilidad a la investigación. Aunque criticada por muchos autores a lo largo de los años, la encuesta se posiciona como uno de los mejores métodos de investigación a la hora de evidenciar hechos y fenómenos sociales. Asimismo, se considera como el principal elemento para llevar a cabo una metodología de análisis mixto, ya que mediante esta se pueden recoger datos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Para ello, el cuestionario, elemento principal de la encuesta, debe diseñarse de manera que tengan cabida en él datos de diversa naturaleza mediante la correcta codificación de las preguntas y las respuestas de este. Aun así, cabe decir que no se recomienda limitar una investigación al uso exclusivo de encuestas, debiendo estas ser apoyadas con entrevistas, observación u otros tipos de métodos de recogida y análisis de datos (Quispe, 2013).

En relación al grupo de discusión, como investigadores es muy importante que tengamos siempre presente la opinión de los maestros y maestras que se encuentran en las aulas, ya

que estos son esenciales en el proceso de enseñanza del alumnado (Monteagudo, Molina y Miralles, 2015). Es importante que en las investigaciones no solo pretendamos extraer de ellos datos de tipo cuantitativo, sino que además es muy interesante que puedan expresar su opinión y las razones que les llevan a la toma de decisiones docentes concretas. Un buen recurso para que esto suceda son los grupos de discusión, los cuales están basados en una entrevista colectiva que tiene como fin recabar información sobre el objetivo de la investigación que se va a llevar a cabo (Massot, Dorio y Sabariego, 2012). Barbour (2014) mantiene que con los grupos de discusión es posible abrir puertas a procesos que se encontraban ocultos y a los que era muy difícil acceder, ya que el trabajar de forma colectiva y dar importancia a la interacción social genera que los participantes en algunos casos vayan negociando significados y creando identidades.

Estos grupos de discusión pueden ser definidos según Massot, et al. (2012) como una conversación muy bien diseñada con la intención de obtener las opiniones de los participantes sobre el área de interés, o bien, como mantiene Llopis (2004, p.26), como una “reunión de entre siete y diez personas que conversan sobre uno o varios temas propuestos por un moderador, que es quien tutela la sesión”. Por su parte, Krugel lo establece como una discusión meticulosamente diseñada y planteada, con el fin de obtener información sobre un determinado tema de interés (citado en Llopis, 2004).

En cuanto a su naturaleza, en estos grupos se anima a la libre y espontánea expresión de los participantes, con el fin de estimular a sus miembros mediante las ideas de los demás (Russi, 1998). De esta forma se conseguirá aumentar la calidad y riqueza de los datos obtenidos, así como la creación del discurso de grupo, y no de discursos individuales, los cuales solo es importante tenerlos en cuenta al comenzar con la sesión (Monteagudo et al. 2015). De esta forma el investigador es capaz de descubrir cómo los investigados ven y perciben la realidad (Massot, et al. 2012).

Es importante conocer, de primera mano, las opiniones de los actores directamente implicados en el proceso enseñanza/aprendizaje del alumnado (Monteagudo, et al. 2015), por ello, los grupos de discusión de docentes nos ayudan no solo a conocer su opinión, sino además a “captar respuestas de los acontecimientos a medida que éstos se desarrollan” (Barbour, 2013, p.49). Crabtree y Cols (1993) mantienen que los colaboradores en algunas ocasiones llegan incluso a identificarse con los demás participantes, y por ello en ocasiones pueden volver a cuestionarse su vida a través de las historias vividas de los demás (citado en Barbour, 2014, p. 53).

A pesar de lo dicho, lo cierto es que los grupos de discusión no se caracterizan por ser ideales en su puesta en práctica, ya que cuenta con una serie de ventajas y limitaciones que los hacen únicos en su trabajo. En relación a las ventajas, destacamos algunas como pueden ser que recrean situaciones reales y naturales, ya que la discusión que se desarrolla en ellos no se encuentra estructurada; sus discusiones son objetivas, por lo que contribuye a que su técnica sea fácil de comprender; es un buen medio para ampliar o comenzar con la información; y ayuda a enriquecer los datos de la investigación. Sin embargo, en cuanto a las limitaciones, podemos resaltar que esta técnica o instrumento puede generar que los participantes capten rápido la orientación de la investigación, por tanto, no todos los temas pueden ser fácilmente tratados en estas reuniones; el análisis de los datos es complejo; reunir a los participantes puede ser complicado (Massot, et al. 2012).

Siendo conscientes de las posibles limitaciones que podemos encontrarnos, así como de sus beneficios, el objetivo principal de utilizar un grupo de discusión en nuestra investigación es porque consideramos que puede ayudarnos a complementar la información de carácter cuantitativo recogida por los cuestionarios, y posibilitar que los docentes puedan compartir opiniones del objeto estudiado, lo que ayuda a generar nuevas intenciones y un acercamiento a lo no controlado, creándose así un instrumento de percepción de la realidad (Ibarra y Arlegui, 2010).

A continuación, pasamos a detallar el diseño y validación de los diferentes instrumentos que han empleado en esta investigación.

5.3.1. Cuestionario destinado al profesorado

5.3.1.1. *Diseño*

El cuestionario que se emplea en esta investigación se caracteriza por ser una adaptación, en parte, del cuestionario: “Enfoques de enseñanza en Educación Histórica”, enmarcado dentro del Proyecto de Investigación “Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado” (PGC2018-094491-B-C33), de la Universidad de Murcia, subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, cofinanciado con fondos FEDER. Asimismo, también se han realizado algunas adaptaciones del cuestionario “Questionnaire à l’attention des enseignants du primaire”, diseñado por l’Institut Français de l’Éducation, de l’École Normale Supérieure de Lettres de Lyon (Francia) para indagar en el trabajo que hacían los docentes franceses de Educación Primaria de un tema controvertido como la Shoah u Holocausto nazi. Se buscaba además profundizar en la

forma en que son tratadas las situaciones conflictivas que se han ido dando a lo largo de la historia, vinculadas a las tensiones que existen entre la historia y la memoria del entorno escolar.

Partiendo de ambos instrumentos, se ha diseñado un cuestionario *ad hoc*, orientado al profesorado, que cuenta con preguntas tanto abiertas como cerradas, algunas de las cuales se caracterizan por ser contestadas a través de la escala Likert (ver Anexo 1). Las preguntas cerradas se han diseñado para recoger información de carácter cuantitativo que nos muestra las frecuencias y repeticiones de tendencias. Estas han sido combinadas de forma consciente con preguntas abiertas donde se recogen concepciones, percepciones, opiniones y reflexiones de los encuestados, que permiten no solo describir la realidad investigada, sino también interpretarla y comprenderla desde el punto de vista del sujeto. A través del análisis de esta información será posible conocer las inquietudes y necesidades que muestra el profesorado de Educación Primaria frente al tratamiento de los problemas sociales relevantes en sus clases de Ciencias Sociales.

El tiempo de contestación que tiene este cuestionario no supera los 20 minutos y ha sido elaborado con la intención de recoger la máxima información posible a través de todas y cada una de sus preguntas. Se caracteriza por estar dividido en cuatro bloques: un bloque de identificación para contextualizar y conocer las bases de formación del encuestado; otro bloque destinado a conocer la formación (inicial o continua) que ha recibido el profesorado para trabajar en sus aulas los problemas sociales relevantes; un tercer bloque que recoge preguntas para indagar en las concepciones que tiene el profesorado en activo acerca del potencial didáctico de los problemas relevantes para la enseñanza del contenido social; y un último bloque destinado a conocer el tratamiento real que hace el profesorado de estos temas en sus clases de Ciencias Sociales.

Además, todo cuestionario debe ir acompañado de la negociación, fomentando así la «imparcialidad» de las personas y de la búsqueda de la investigación (McMillan & Schumacher, 2005), es por ello que en una investigación siempre es necesario establecer un proceso de negociación, que debe ser lo más riguroso y claro posible. Es importante dejar claro que el proceso de negociación debe ser llevado a cabo antes, durante y después de la investigación, siendo este adaptable a los sujetos o acciones que se están investigando. Según De la Rosa y Santos (2017), la negociación nos sitúa en un contexto de dignidad y respeto, no se extrae la misma información si no se establece un clima de

confianza, además supone una mejora en la investigación, ya que a través de ella se pueden discutir los resultados que se pueden obtener beneficiando a la mejora de la investigación. Además de servir para, reconocer errores, contrastar perspectivas, etc.

Tras lo expuesto cabe mencionar que, ante la imposibilidad de poder llevar a cabo esta investigación presencialmente debido a las circunstancias sanitarias y sociales acaecidas durante el periodo de realización de este Trabajo Fin de Máster, todo el proceso de negociación necesario y rutinario en una investigación ha tenido que ser obviado. Por todo ello se decidió enviar a todos los maestros y maestras de Educación Primaria (que impartían Ciencias Sociales) a los que teníamos acceso, un correo electrónico en el que se encontrase reflejada una pequeña presentación, los objetivos de la investigación y el enlace al cuestionario que debían cumplimentar si decidían participar en la investigación (Anexo 2). El cuestionario que se ha utilizado, el cual ha sido clave para poder obtener los datos necesarios para poder llevar a cabo una parte de la investigación, se ha elaborado íntegramente en formato digital, a través de la plataforma Google Formularios (Google Forms)³.

5.3.1.2. Validación

Cuando en una investigación el instrumento central de recogida de información es la encuesta, esta es preciso que sea validada a través de expertos en el tema. La validación del instrumento se realiza a través de una prueba piloto, la cual consiste en la aplicación previa en menor escala de todos los procedimientos que se utilizarán en la encuesta final. Para la realización de la prueba piloto no es necesario usar muestras representativas, por lo que se usan técnicas de muestreo poco probabilísticas, con muy pocos sujetos. (Torrado, 2012)

En nuestro caso concreto, este cuestionario ha sido validado por dos jueces expertos, a quienes se les hizo llegar a través de correo electrónico una presentación de la investigación (ver Anexo 3) y junto a ello el cuestionario y una guía de validación (ver Anexo 4). Esta guía de validación se caracteriza por ser una adaptación del instrumento publicado en Molina, Felices y Chaparro (2016), estando este compuesto tanto por cuestiones elaboradas a través de escala Likert como por preguntas de desarrollo, con el

Enlace al cuestionario en Google Forms, destinado al profesorado:
<https://forms.gle/FxkRjR29HcxWg4jA7>

objetivo de comprobar la idoneidad y adecuación del cuestionario a los objetivos establecidos en la investigación.

Para que se proporcione la máxima información posible, el cuestionario está compuesto por al menos una pregunta control, lo que ayuda en el proceso de investigación, a reconocer si la información que se ha obtenido de los sujetos es fiable o no. Para que además se asegure la fiabilidad de la investigación se calculará el Alfa de Cronbach, un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, en nuestro caso esta escala es la escala Likert, estando todos los datos que la componen comprendidos en la escala ordinal. Para la extracción de este coeficiente se ha utilizado, como para el resto del análisis cuantitativo, el software estadístico SPSS. El Alfa de Cronbach se caracteriza por tener su mayor índice de consistencia en una puntuación de 1, y el resultado que este estadístico de fiabilidad nos arroja, analizando todas y cada una de las variables de nuestro instrumento de investigación, ha sido de un valor de 0,934 (Tabla 1). Con ello podemos extraer que nos encontramos con un índice de consistencia interno bastante bueno, ya que este se encuentra muy cercano, lo que nos lleva a confiar en la alta fiabilidad de los datos extraídos de la muestra. Además, analizando la columna Alfa de Cronbach “si se elimina el elemento”, se ha decidido no prescindir de ninguna variable del estudio, ya que ninguna proporcionaba un nivel de este coeficiente lo suficientemente distanciado del valor principal si se eliminase esta, siendo el valor de la que más se distanciaba de 0.938, tan solo cuatro puntos por encima del valor principal. Aunque es importante dejar claro cómo se comentaba unas líneas más arriba que estos resultados extraídos de este cuestionario no son extrapolables a todos los contextos.

Tabla 1: Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
,934	,940	73

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la fiabilidad y validez de los cuestionarios utilizados para extraer de ellos algunas preguntas que han sido incluidas en nuestro cuestionario, cabe señalar que son a su vez instrumentos previamente validados. No obstante, como

en diseño de nuestro cuestionario se han incluido otras preguntas más concretas, en relación a los objetivos de esta investigación, ha sido necesario que este instrumento sea igualmente validado por expertos. En este sentido, las respuestas dadas por los expertos fueron, en general, positivas (ver Anexo 5). Una de las correcciones que se realizaron a

la vista de los jueces fue el cambio del valor medio en las escalas Likert de valoración del cuestionario, con el fin de sustituir este por una posición más neutral. Un ejemplo de ello fue el cambio realizado en las preguntas en las que el valor medio tomaba el término “adecuado”, el cual fue sustituido por “indiferente”, ya que el término adecuado no daba la opción al encuestado de otorgar una respuesta neutral.

Además, otra aportación que realizaron los jueces fue la posibilidad de incluir una pregunta abierta donde se preguntase directamente al encuestado cómo ha llevado a cabo las clases en las que ha tratado los problemas sociales relevantes. Para ello se incluyó en el bloque 4 del cuestionario, la siguiente cuestión: “Si ha tenido ocasión de trabajar con problemas sociales relevantes en tus clases de Ciencias Sociales, explique brevemente cómo lo hizo” (pregunta 6 del Bloque 4). Así mismo, otra aportación que planteó uno de estos jueces expertos fue la posibilidad de modificar el título del cuestionario, sustituyendo “El trato recibido de los problemas sociales relevantes en las aulas de Ciencias Sociales” por “El uso de Problemas Sociales Relevantes en la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Primaria”. Por último, y no menos importante, en la modificación y corrección de este cuestionario se realizó una homogeneización de ciertos enunciados, así como la corrección de algunos tiempos verbales con el objetivo de tener un instrumento correctamente diseñado.

5.3.2. Cuestionario alumnado

5.3.2.1. *Diseño*

Junto al cuestionario destinado al profesorado, se ha elaborado otro cuestionario para el alumnado que se encuentra cursando el tercer ciclo de Educación Primaria. En este caso, el cuestionario no ha podido difundirse entre el alumnado, principalmente, por la situación de crisis sanitaria de los últimos meses. No obstante, hemos querido igualmente validar este instrumento a fin de poder emplearlo en futuras investigación, de ser posible. Para ello, se han seguido los mismos pasos que con el anterior cuestionario, a excepción de que todas y cada una de las preguntas han sido elaboradas *ad hoc* para esta investigación, sin tener en cuenta otros cuestionarios o adaptaciones de los mismos, ya que no hemos encontrado ningún instrumento que nos pueda servir, por ser las investigaciones en este sentido realmente escasas o incluso nulas. El cuestionario que hemos diseñado cuenta con preguntas abiertas y cerradas, contestándose algunas de ellas, al igual que el anterior cuestionario, mediante escala Likert. A través del análisis de la información recogida a través de este cuestionario, pretendemos conocer, desde la

perspectiva del alumnado, qué uso y tratamiento se hace de los problemas sociales relevantes en las aulas de Educación Primaria para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En relación al tiempo de contestación que tiene este cuestionario no es superior a los 14 minutos, y se caracteriza por estar dividido en tres partes (ver Anexo 6). En su primer bloque se encuentran preguntas destinadas a la identificación del alumnado en cuanto a sexo, edad, colegio y curso, datos necesarios para clasificar los cuestionarios, pero que garantizan el anonimato de los mismos; el segundo bloque abarca las preguntas relacionadas con las concepciones que tiene el alumnado sobre las clases de Ciencias Sociales y su opinión acerca de trabajar problemáticas de actualidad en dichas clases; finalmente, un tercer bloque de preguntas incluye aquellas relacionadas con el tratamiento real que hacen los docentes de estos temas en clase. Debido a las circunstancias en que nos encontramos, este cuestionario no ha sido posible llevarlo a la práctica al igual que sí hemos podido hacer con el del profesorado en activo. Por consiguiente, no ha sido contestado por ningún alumno o alumna, aunque lo hemos incorporado a la plataforma Google Forms con objetivo de, en un futuro, poder pasarlo para obtener resultados⁴.

Como se indica más arriba, este cuestionario es usado con el fin de triangular la información obtenida por parte del profesorado, lo que hará que los resultados de investigación estén contrastados y muestren una realidad más fidedigna de lo que ocurre en las aulas de Educación Primaria, cuando se enseñan Ciencias Sociales.

Al igual que el cuestionario del profesorado este también debe ir acompañado de la negociación. La parte previa a la recogida de datos comenzaría con la puesta en contacto con algún encargado del equipo directivo de los centros educativos que hayan sido seleccionados para llevar a cabo la recogida de datos de esta investigación. Con ayuda de los tutores de las aulas escogidas, se entregará al alumnado una carta donde se indique a los familiares los objetivos de esta investigación, así como la necesidad de la participación de sus hijos/as en ella. En caso de estar interesados en que participen, se les convocará a una reunión en el centro (ver Anexo 7). Aquellos padres, madres o tutores que acepten que los menores formen parte de la investigación serán informados de las intenciones y objetivos de la misma. Además, se les hará entrega del documento de negociación que se recoge en el Anexo 8. En el plazo de dos días se podrán tomar en cuenta las sugerencias

⁴ Enlace al cuestionario en Google Forms, destinado al alumnado:
<https://forms.gle/ZrffmcStFsWMYwKU8>

o modificaciones pertinentes con el fin de que las cláusulas del estudio se amolden a las necesidades de los participantes. Una vez tanto las familias como los participantes estén a favor de la negociación, se procederá a pasar el cuestionario al alumnado y finalmente, concluida la investigación, se les informará de los resultados obtenidos.

5.3.2.2. Validación

Al igual que sucede con el instrumento de recogida de datos anterior, este cuestionario también debe ser validado. En este caso ha sido validado por un juez experto en el tema. De nuevo se le hizo llegar a través de correo electrónico tanto el cuestionario dirigido al alumnado como una guía de validación, precedida de una breve presentación de la investigación (ver Anexo 9 y Anexo 10). Para elaborar la guía de validación se realizó de nuevo una adaptación del instrumento diseñado por Molina, Felices y Chaparro (2016), que se compone de preguntas cerradas con escala Likert y preguntas abiertas, con objeto de comprobar la idoneidad y adecuación del cuestionario a los objetivos establecidos en la investigación (ver Anexo 10).

Las respuestas que se han conseguido de este juez experto han sido generalmente positivas (ver Anexo 11). Aunque es necesario indicar que se hicieron algunas modificaciones pertinentes en este cuestionario; estas modificaciones constan de la supresión de las respuestas simplemente afirmativas o negativas que se encontraban en algunas preguntas, y han sido sustituidas por respuestas que puedan ser recogidas a través de una escala Likert. Para ello ha sido necesario adaptar cada tipo de respuesta a la pregunta correspondiente. Otra modificación que se ha llevado a cabo ha sido sustituir la palabra “trafico” por tráfico, ya que estaba erróneamente escrita. Como conclusión, en relación a la fiabilidad y validez de este cuestionario es importante destacar que la opinión del juez experto ha sido esencial, ya que este cuestionario está elaborado *ad hoc*, con preguntas orientadas al alumnado y elaboradas desde el propio juicio de la investigadora, sin haber contado con otros cuestionarios guía.

5.3.3. Grupo de discusión

A tenor de lo expuesto, y teniendo en cuenta el objetivo principal de nuestra investigación: conocer el tratamiento que se le da a los problemas sociales relevantes en las clases de Ciencias Sociales de Educación Primaria, consideramos que la puesta en marcha de un grupo de discusión de docentes puede enriquecer enormemente los resultados de la investigación, sobre todo, aquellos recogidos a través de cuestionario. Por ello, para su puesta en marcha, será preciso, en primer lugar, ponerse en contacto con maestros y

maestras de distintos colegios de Almería, concretamente del tercer ciclo de Educación Primaria, que previamente hayan contestado el cuestionario. La selección de los participantes se realizará teniendo en cuenta todas las preguntas del cuestionario y, por consiguiente, aquellas respuestas que más nos interesen como pueden ser las opuestas, las ambiguas o incluso aquellas que argumenten bien las opiniones. Estas serán seleccionadas con el fin de que sus autores formen parte del grupo de discusión. Como se comentaba unas líneas más arriba, este cuestionario está compuesto de una parte de identificación, y en una de sus preguntas se pide contestar de forma voluntaria el centro en el que estos maestros y maestras están impartiendo clase, por lo que de esta manera podremos contactar de forma generalizada con los docentes seleccionados, a el fin de que quieran participar en el grupo de discusión, con el objetivo de formar una muestra lo más equitativa posible.

Para poder ejecutar los grupos de discusión es necesario que se lleven a cabo distintas fases y exigencias, así como planificar el contenido de la discusión y los objetivos que se quieran alcanzar. Además, el grupo debe estar encabezado por un moderador, que suele ser el investigador, quien debe llevar a cabo la función de controlar los tiempos de intervención, los silencios, la ubicación de los participantes, modera quienes deben intervenir, establece el tema de discusión y convoca al grupo (Massot, et al. 2012).

La sesión en la que se desarrolle este grupo de discusión deberá realizarse en un ambiente acogedor para que todos y cada uno de los participantes se sientan cómodos. Además, esta se llevará a cabo preferiblemente un viernes por la tarde, ya que la intención es que todos y cada uno de los participantes tenga la mayor posibilidad de asistir. Se escogerá por tanto un día en el que puedan estar disponibles la gran mayoría de los intervinientes en el grupo de discusión. La sesión no durará más de 60 minutos, ya que el objetivo es que los participantes estén en todo momento lúcidos y concentrados en el tema, con el fin de que la reunión sea fructífera. El papel de moderador en este grupo de discusión estará en manos del propio investigador, con el fin de que pueda dirigir la discusión por el camino que sea más adecuado en virtud de los objetivos de la investigación. Las sesiones serán grabadas y registradas por una grabadora que recogerá todas las aportaciones de los participantes para su posterior transcripción y análisis. La información será transcrita y analizada por el programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

Cabe señalar que, en principio, se llevaría a cabo un solo grupo de discusión, no obstante, si tras esta sesión los participantes lo desean o la investigación los requiere, podrá contemplarse la celebración de una segunda sesión, para extraer más información y profundizar en las cuestiones que sea necesario.

En cuanto a la organización del grupo de discusión, primeramente, será necesario contactar con los docentes elegidos (por estimación a través del cuestionario) a través de una carta de presentación, en la que solicitaremos su participación. Esta carta servirá además como negociación para el grupo de discusión de la investigación (ver Anexo 12). En el caso de que el receptor acepte participar en este grupo de discusión, se le informará del día y hora de la reunión. En este caso, la reunión se realizaría un viernes por la tarde, alrededor de las 18:00 pm, ya que la intención es que esta reunión coincida en un día y a una hora en la que puedan asistir el mayor número de participantes posible.

Una vez llegada la hora del grupo de discusión se les explicará claramente a los participantes cuáles son los objetivos de la investigación así como la metodología de la propia reunión, es decir, se les sentará en unos lugares estratégicos determinados previamente, con el fin de que no se hagan grupos de opiniones ni bandos contrarios, además se les explicará el papel que tiene el moderador en la reunión, así como la importancia de respetar el turno de palabra y crear un ambiente tranquilo y de confianza. Se les indicará además que en ningún momento se les va a juzgar por los comentarios u opiniones que hagan, ya que el único objetivo es conocer e intercambiar ideas del uso de problemas sociales relevantes en las aulas de Educación Primaria.

Este grupo de discusión se organizará en base a una serie de preguntas que ayudarán a comenzar con el dialogo y el intercambio de ideas (ver Anexo 13). Es importante dejar plasmado que si en algún momento aparece alguna otra pregunta o situación que pueda beneficiar a la investigación, esta también se tendrá en cuenta y se le dedicará un tiempo para tratarla, no siendo ignorada. A modo de cierre se puede decir por tanto que este instrumento puede ser un gran apoyo en la investigación, ya que nos va a ayudar a triangular la información obtenida en los cuestionarios tanto del profesorado como del alumnado, situación que beneficiará a la investigación y a sus resultados.

6. ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS INICIALES.

A continuación, se presenta el análisis de los datos extraídos en esta investigación. En este caso y debido a las circunstancias por el estado de alarma que hemos vivido en los últimos meses, solo contamos con los datos pertenecientes al cuestionario que se ha pasado al profesorado en activo de Educación Primaria. Estos datos se caracterizan, como ya se comentaba unos apartados más arriba, por ser tanto cualitativos como cuantitativos, pues el cuestionario incluye preguntas abiertas y cerradas.

El análisis de los datos cuantitativos del cuestionario, recogidos a través de las preguntas cerradas, han sido analizados a través del programa SPSS, mediante el cual se han llevado a cabo análisis estadísticos y se ha obtenido el Alfa de Cronbach que, como indicábamos más arriba, ha resultado ser muy adecuado. Además, se han realizado análisis estadísticos descriptivos y de frecuencia, elaborándose a partir de ellos tablas con los datos obtenidos y el análisis de valores perdidos.

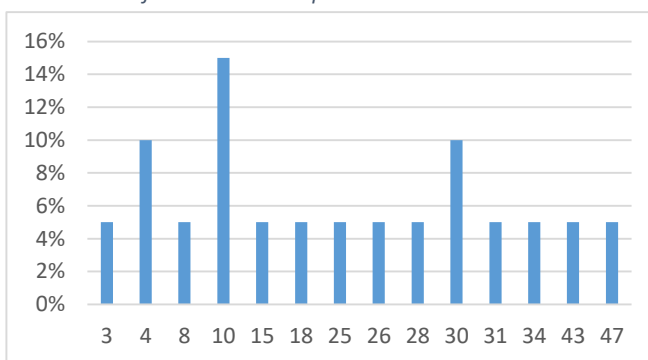
En relación a la información de carácter cualitativo que compone esta investigación, extraída de las preguntas abiertas del cuestionario pasado al profesorado y de aquel que se pasaría al alumnado, el análisis se realizará a partir del establecimiento de categorías que partan de las respuestas. Es importante hacer constar, antes de continuar, que la categorización no es lo mismo que la codificación, y así lo exponen Osses, Ibáñez y Sánchez-Tapia, (2006) al apoyarse en las aportaciones de Rodríguez et al., (1996). Para ellos la categorización son aquellos conceptos que ayudan a comprender y clasificar distintas actividades, situaciones, contextos, comportamientos, etc. Mientras que la codificación es aquella palabra o colores (código) que se le asigna a una categoría que previamente se ha creado, es decir, la categorización nos permite clasificar la información de forma más generalizada, mientras que la codificación son aquellos colores o palabras (códigos) que hacen a la información ser más personal y que esta pueda ser asociada a un grupo concreto de la investigación. Como mantiene Cisterna (2005), es el propio investigador el que debe tomar las riendas de toda esta clasificación y ser por tanto el creador de toda la investigación, desde el diseño de dicha investigación hasta la recopilación de la información, organizando y dándole sentido a todos los datos extraídos. Es por ello que el investigador es la figura esencial y más importante en la investigación, ya que es el que debe establecer el significado y la identificación de las categorías que se van a distinguir en las respuestas de la investigación, con el fin de seleccionar, agrupar y analizar la información lo más detallada y rigurosa posible. El objetivo primordial debe

ser codificar la información para descubrir y otorgar características a los fenómenos estudiados (Olabuénaga, 1999 citado en Dorio, Sabariego y Massot, 2012). En nuestro caso, hemos hecho uso de ambas, ya que nos ayudan a distinguir y clasificar la información de forma mucho más concisa y beneficiosa para esta investigación.

En el caso del cuestionario del profesorado, que es el que a continuación se encuentra reflejado (puesto que es el único que ha podido pasarse a los encuestados), se han establecido dichas categorías con objeto de clasificar la información de forma detallada y concreta. Por lo que respecta al grupo de discusión, el procedimiento de análisis constaría, una vez transcrita la

información, del uso del programa de análisis y categorías, Atlas. ti, ya que en este caso sí contamos con un mayor número de datos a tener en cuenta, los cuales se deberán analizar con rigurosidad y precisión.

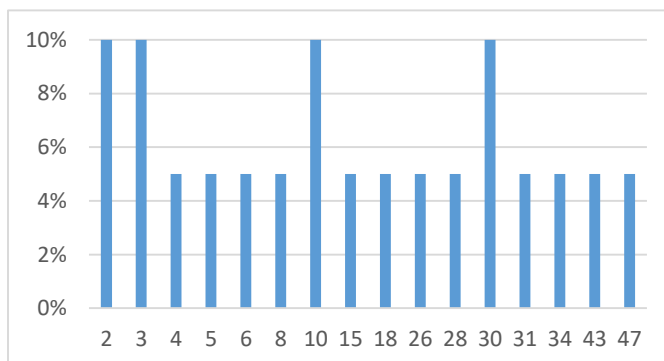
Gráfica 4: Años de experiencia en la enseñanza



Fuente: elaboración propia

Para comenzar con el análisis de datos y la exposición de algunos de los resultados iniciales del trabajo, se tiene que tener en cuenta el primer bloque de identificación del cuestionario destinado al profesorado que ha participado en esta investigación.

Gráfica 5: Años dando clase en las aulas de Educación Primaria



Fuente: elaboración propia

De este se extrae que, como ya se encuentra expuesto en el apartado referente a la muestra, trabajamos con una muestra que dispone de una media de edad de 45 años y medio, ya que han participado maestros y maestras que comprenden edades entre los 25 y los 66 años, siendo una media de 19 años los trabajados en la enseñanza, aunque, concretamente, eran 17.65 los trabajados en las aulas de Educación Primaria (Gráficas 4 y 5).

Esto es muy beneficioso para nuestra investigación, ya que uno de los objetivos es que la muestra contase con suficientes años de experiencia como para poder exponer cuál es el trabajo real que se puede llevar a cabo en las aulas sobre estos temas. El 80% de esta muestra se caracteriza por haber estudiado la diplomatura en magisterio, mientras que el

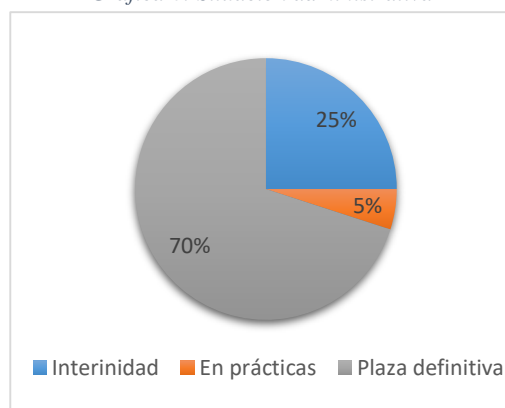
20% restante posee el Grado en Educación Primaria. En relación a la ampliación de estudios que han obtenido estos maestros y maestras se extrae que, mientras que el 45% de la muestra no ha decidido ampliar sus estudios, el 40% es poseedor de una licenciatura y el 15% restante de un Máster.

En relación a la pregunta planteada sobre si han tenido la posibilidad de impartir clase en otros niveles educativos, el 30% (6 personas) de los encuestados declara haberse dedicado única y exclusivamente a desempeñar su labor educativa en las aulas de Educación Primaria, un 10% no ha contestado (2 personas) y el 60% restante han desempeñado clase en distintos niveles; de estos últimos un 15% (3 personas) ha impartido clase también en Educación Infantil, un 5% en ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística), un 5% (1 persona) lo ha hecho tanto en Infantil como en Primaria, además de en un centro de reinserción de menores, otro 5% en el primer ciclo de Secundaria, infantil y Educación para Adultos, un 10% de Educación para adultos, 10% en secundaria y adultos, otro 10% en Educación Especial y, para finalizar, un 5% ha estado también en Educación Primara, Universidad y Educación para Adultos, culminando así con el cien por cien de nuestra muestra.

Además, estos maestros y maestras de Educación Primaria se caracterizan por encontrarse un 70% de ellos con una plaza definitiva, mientras que el 25% son poseedores de la interinidad, estando ese 5% restante en prácticas (Gráfica 6). A su vez, un 95% (19 personas) de estos encuestados se encuentran impartiendo clase en colegios públicos, mientras que únicamente el 5% (1 persona) restante lo hace en un centro concertado.

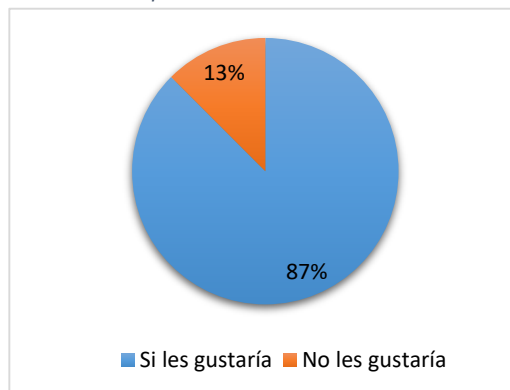
Al analizar el segundo bloque del cuestionario, referente este a la formación recibida para trabajar temas controvertidos, se extraen los siguientes datos. Cuando se les pregunta si han recibido o no en su vida profesional formación inicial o permanente para trabajar en las aulas

Gráfica 6: Situación administrativa



Fuente: elaboración propia

Gráfica 7: ¿Les gustaría recibir formación para el uso de problemas sociales relevantes?



Fuente: elaboración propia

temas controvertidos, el 70% ha respondido de forma negativa, mientras que el 30% lo ha hecho positivamente (Gráfica 7).

De ese 30% que ha afirmado haber recibido formación a cerca del trato de estos problemas en las aulas, 3 personas de la muestra han afirmado haberla recibido por cuenta propia, pero sin dejar claro si esta formación sigue realizándose a día de hoy o si fue de forma puntual en un momento concreto del pasado. Otros dos sujetos afirman haberla recibido por suponer un beneficio para poder optar a una mayor puntuación en el baremo que se utiliza a la hora de calificar los exámenes de oposición, es decir por interés y no por

Gráfica 8: Formación profesional para el uso de problemas relevantes



Fuente: elaboración propia

motivación, y solo una persona de las 6 que han contestado a esta pregunta ha afirmado recibir y seguir recibiendo esta formación de modo continuo y por interés propio para el beneficio de su alumnado (ver Anexo 14). En referencia al 70% que ha afirmado no haber recibido formación, se les plantea la pregunta de si estarían interesados en recibirla, donde un 12.5% ha contestado negativamente, mientras que un 87.5% ha afirmado sí estarlo (Gráfica 8). Esto nos lleva a pensar, junto

con los datos ya mencionados anteriormente, que, a pesar de estar poco formados en este aspecto, la muestra encuestada estaría dispuesta a hacer uso de estos problemas relevantes en las aulas de Ciencias Sociales con su alumnado si dispusiese de una mayor formación.

Así mismo, a esas personas se les cuestionó por el motivo de su respuesta, de donde se obtuvo, como norma general, que ese 87,5% de los docentes que habían respondido de forma afirmativa, llegaban a la conclusión de que estos problemas son muy beneficiosos tanto para el profesorado como para el alumnado y la sociedad en su conjunto, y por consiguiente es necesario seguir formándose con el objetivo de intentar dar respuesta a los problemas que se generan en la sociedad. De todas las respuestas extraídas puede destacarse una, referente al sujeto número 15, el cual deja reflejado que le gustaría recibir formación, debido a que “es necesario tratar estos temas ya que de esta forma pueden abrir la mente de muchos docentes” (ver Anexo 15). Esto nos lleva a observar cómo esta muestra se caracteriza por estar bastante predispuesta a hacer uso de los problemas sociales relevantes en sus aulas de Educación Primaria, siempre y cuando recibiesen más formación para su correcta puesta en práctica, ya que como mantiene uno de los sujetos

“necesitaríamos una formación para 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). En relación a las dos personas pertenecientes a ese 12,5% que han contestado no estar interesadas en recibir formación sobre estos temas, el principal argumento de la primera de ellas es encontrarse muy próxima a la edad de jubilación, mientras que el de la segunda persona se basa en no disponer del tiempo suficiente. No está de más decir que trabajar con estos temas requiere no solo de un poco más de tiempo del que se está acostumbrado a invertir en preparar las clases, sino que además se requiere de ilusión y ganas de querer cambiar la educación que tenemos actualmente, así como de querer convertirla en una educación democrática. Por ello, si la puesta en práctica no se va a llevar a cabo de la mejor forma posible, sin expresarse los beneficios con los que cuenta trabajar estos temas, es conveniente no embarcarse en ello para evitar experiencias frustradas o resultados contrarios a los que deseamos.

Este segundo bloque del cuestionario, centrado en conocer la formación recibida por el profesorado en activo, nos ha llevado a pensar sobre lo importante que es ir formándose a medida que van pasando los años, ya que de esta manera nos encontraremos con personas dispuestas a llevar a cabo cualquier tipo de proyecto, sin miedo a los resultados o a las críticas que puedan ocasionar, ya que lo realmente importante son los alumnos y alumnas, así como su desarrollo personal.

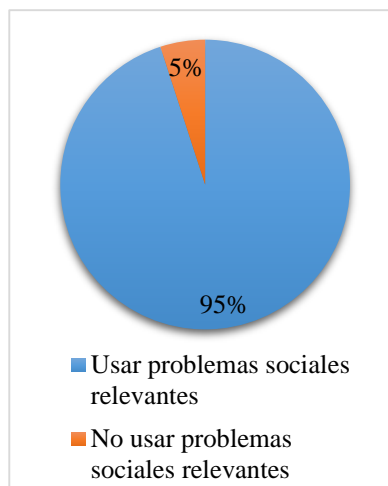
Prosiguiendo con el análisis del bloque 3, dedicado a profundizar en las concepciones que tiene el profesorado sobre los problemas sociales relevantes y su tratamiento para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, analizamos la primera pregunta, donde se les cuestiona acerca de qué entienden ellos por problemas sociales relevantes. Son muchas las aportaciones que hemos podido recoger, ya que cada sujeto las ha explicado de una forma distinta, bien a través de explicaciones científicas, con sus propias palabras o incluso a través de ejemplos. Hemos logrado extraer en claro de todas ellas que, para casi todos los sujetos, los problemas sociales relevantes son aquellos temas que afectan a la sociedad, y por consiguiente nos afectan directamente a nosotros por formar parte de ella. Algo que nos ha llamado mucho la atención al analizar estas explicaciones es que todos coinciden en que estos problemas de una forma u otra determinan al individuo, así como a su grupo social, por lo que afectan y repercuten directamente en la convivencia, coincidiendo por tanto con la afirmación de Santisteban

(2011), quien señala que los problemas sociales “tienen que ver con las relaciones personales”.

Es inevitable no dejar expuesto en este apartado de análisis de resultados una respuesta que nos ha llamado mucho la atención (ver Anexo 16), ya que el sujeto 10, a la pregunta de qué son para él/ella los problemas sociales candentes, ha contestado son: “aquellos que pueden obstaculizar el desempeño de la labor docente”, lo que nos lleva a pensar que este sujeto se ve cohibido y obstaculizado en el momento de hacer uso de estos temas en las aulas. Observando sus respuestas anteriores se puede ver como se encuentra dispuesto a recibir formación, así como a trabajarla en las aulas. De ello se desprende y se refuerza, por tanto, nuestra creencia de que los docentes necesitan más formación para animarse a hacer uso de estos temas en sus aulas, ya que no conocen realmente los beneficios que estos pueden generar, no solo en el alumnado, sino también para ellos mismos, en su propia identidad como docentes y personas. Se necesita por tanto más formación relativa a cómo trabajar estas problemáticas en las aulas, no solamente en los inicios de la formación docente, como puede ser el caso de la formación universitaria, sino también desde la perspectiva de la formación continua, desde la cual se ayude al profesorado en activo a aclarar sus ideas y se le guíe en el proceso de tratamiento en las aulas. Con ello, se abrirá la posibilidad de trabajar desde una educación democrática y comprensiva, eliminando de una vez el hecho de pensar que todo lo que provenga de fuera de las aulas y del currículum puede ser considerado como un obstáculo para el profesor y la enseñanza/aprendizaje que desea generar en su alumnado.

Siguiendo con este bloque, y continuando con el análisis de las preguntas relacionadas con las concepciones del profesorado en activo de Educación Primaria, concretamente del área de Ciencias Sociales, se les cuestionó también si estarían dispuestos a abordar estos problemas en sus aulas. El 95% de los encuestados han mantenido estar dispuestos a hacerlo, mientras que únicamente el 5% restante no lo haría (no estando entre estas respuestas la del sujeto 10, mencionado anteriormente) (Gráfica 9). Teniendo en cuenta a esa persona que indica no estar dispuesta a usar los problemas relevantes en sus aulas, creemos que es posible que esta respuesta venga motivada por la

Gráfica 9: Usar problemas sociales relevantes en las aulas de Ciencias Sociales

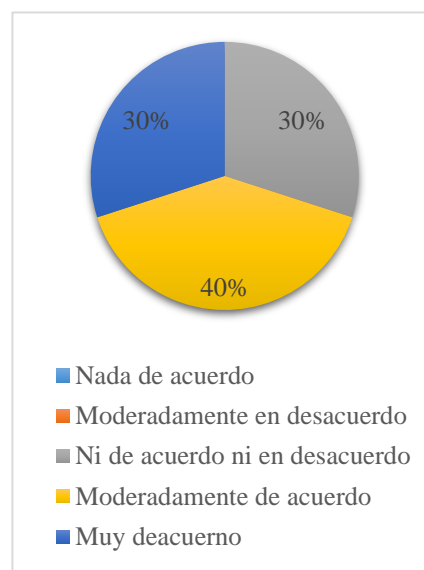


Fuente: elaboración propia

inseguridad y, probablemente, la falta de formación. Estos datos pueden verse contrastados por las contestaciones que seguidamente aportaron los sujetos de esta muestra cuando se les preguntó sobre el motivo de su respuesta. En este caso, 5 de los 20 encuestados aseguraron de forma justificada no encontrarse seguros al tratar estos temas, con argumentos como que solo tratarían estos temas “con los alumnos mayores y durante poco tiempo” (sujeto 5), o como estos temas “solo pueden ser tratados a través de la historia o la geografía” (sujeto 3). En esta línea se manifiestan los sujetos 7 y 13, quienes solo los tratan en días específicos por sentirse inseguros al trabajar estos temas. También se contempla la creencia de pensar que el alumnado no se encuentra formado para enfrentarse a estos temas, como justifica el sujeto 19, quien piensa que los niños y niñas no tienen la información y la capacidad suficiente, siendo pequeños para tratarlos (ver Anexo 17).

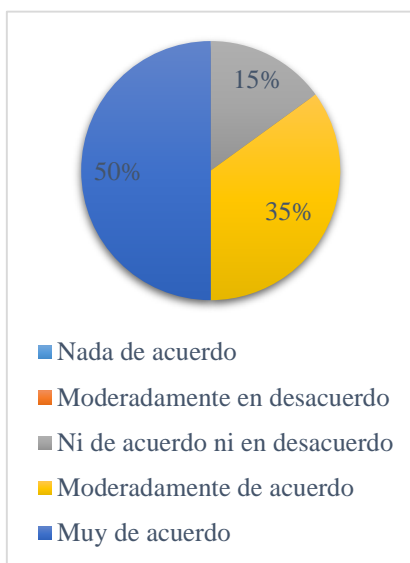
Esto nos lleva a pensar de nuevo que si el profesorado recibe la formación necesaria es muy posible que se aventure a tratarlos y, por consiguiente, cambien sus concepciones acerca de las limitaciones iniciales que encuentran en el trabajo con problemáticas sociales. Como mantienen el resto de encuestados, estos temas son “muy significativos para el alumnado” debido a que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico del mismo, algo tan útil tanto para su futuro como para el mundo en que nos movemos en la actualidad. Además, son temáticas que permiten relacionar la escuela con la realidad que le rodea, lo que supone comprender dicha realidad. Esto, además puede reforzarse y contractarse en el momento en que se les plantea a los encuestados si los problemas relevantes ayudan a trabajar los contenidos del currículo de Ciencias Sociales, a lo que el 70% considera como una afirmación con la que están de acuerdo, mientras que el 30% restante decide no posicionarse y quedarse en una posición neutral (Gráfica 10). A todo lo expuesto se agrega la pregunta de si los problemas sociales relevantes permiten dar aplicabilidad a los contenidos y conocimientos sociales, donde el 85% de los maestros y maestras mantienen estar a favor de esta aplicabilidad, mientras que el 15% restante decide no posicionarse (Gráfica 11). De estas respuestas se

Gráfica 10: Los problemas sociales relevantes permiten dar aplicabilidad a los contenidos sociales y al conocimiento social



Fuente: elaboración propia

Gráfica 11: ¿Los problemas sociales relevantes ayudan a trabajar los contenidos del currículum?



Fuente: elaboración propia

desprende que, de forma mayoritaria, los maestros y maestras de Educación Primaria están interesados y dispuestos a hacer uso de los problemas sociales relevantes en sus aulas de Ciencias Sociales, por lo que esto ayuda a que en mayor medida el alumnado pueda, gracias a la escuela, desarrollar su pensamiento crítico y estar por tanto capacitado para actuar en la sociedad con conocimiento de causa.

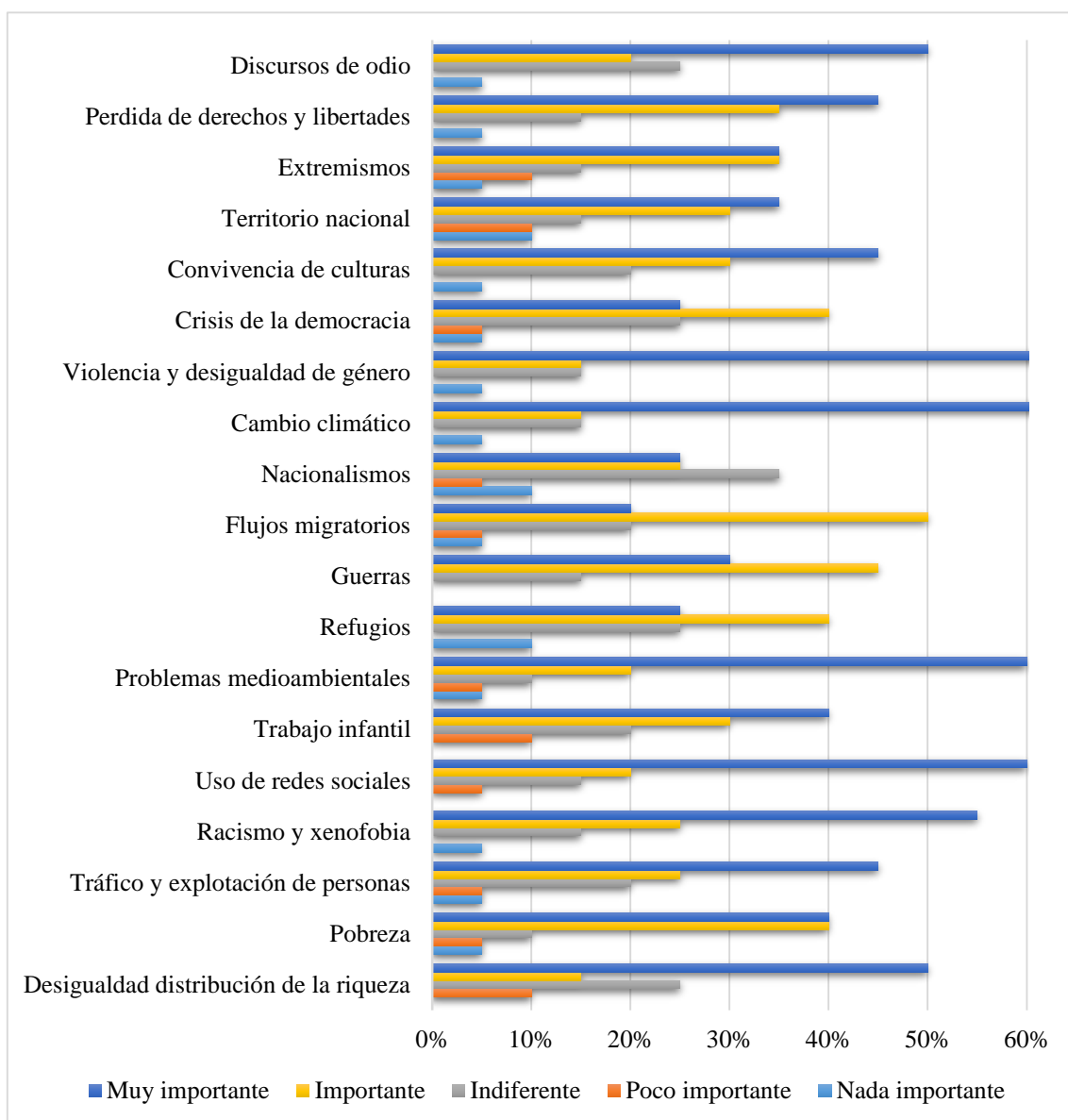
Siguiendo con el análisis en referente a las concepciones, se les preguntó, sin anteriormente darle ningún ejemplo, sobre cuales creían ellos que eran los temas más importantes y necesarios a tratar en las aulas de Ciencias Sociales. A esta pregunta aportaron, y nos

resulta bastante interesante, prácticamente todos los temas que en la pregunta siguiente se les planteaban para que determinasen su pertenencia. Existen además nuevas aportaciones como la justicia social desde el ámbito ecológico, el colectivo LGTB, el maltrato animal, el patrimonio, las adicciones, el libre pensamiento, las problemáticas familiares, la muerte (indican que es un tema que inquieta a muchos niños y niñas), la libertad sexual y de género, las redes sociales, el agua y su distribución, la sanidad pública, y por supuesto, y no menos importante, el tema que ha ocupado nuestra atención en los últimos meses: el COVID-19, así como las pandemias y epidemias (ver Anexo 18). Con ello se puede suponer que, a pesar de no encontrarse capacitados para trabajar estos problemas candentes en las aulas, son conscientes de la cantidad de problemas reales que existen a día de hoy en la sociedad en la que vivimos nosotros y su alumnado, por lo que entienden que de una forma u otra estos les afectan directa o indirectamente. Si los exponen en esta pregunta es posiblemente porque los consideran de gran relevancia y si contarán con algo más de formación al respecto, es probable que comenzasen a trabajarlos en sus aulas. De este modo, estos temas les motivarían en gran medida, pudiendo realizar a partir de ellos una lectura crítica y reflexiva del currículum.

En el momento en el que analizamos la pregunta relacionada con los temas que les planteamos a la muestra para desarrollar en sus aulas de Ciencias Sociales, se extrae que un 80% de ellos tratarían principalmente los temas relacionados con la pobreza, el racismo y la xenofobia, la pérdida de derechos y libertades, la violencia e igualdad de

género, el cambio climático y los problemas medioambientales, así como el uso que se les da en la actualidad a las redes sociales. Cabe señalar que todos estos temas ya fueron expuestos y señalados por ellos mismos en la pregunta anterior. Así mismo, los tres temas menos valorados y que no serían trabajados en las aulas serían aquellos relacionados con temas tan actuales y necesarios como los extremismos y nacionalismos, así como con la guerra y terrorismo, siendo estos temas que de una forma u otra necesitan generar una opinión personal y ser esta expresada (Gráfica 12). A nuestro juicio, esto puede deberse

Gráfica 12: Importancia de trabajar estos contenidos en las clases de Ciencias Sociales



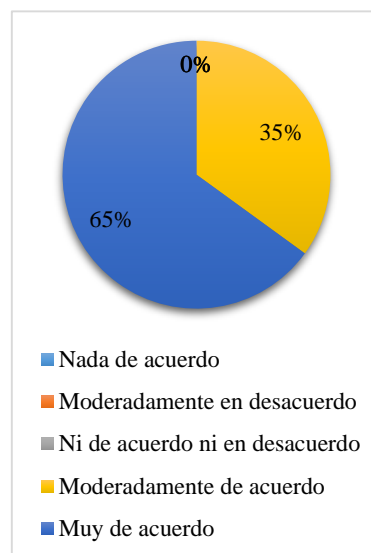
Fuente: elaboración propia

a no querer mezclar las opiniones y pensamientos propios o personales con el ámbito académico y/o profesional, ya que ello podría interpretarse como un intento del profesorado por imponer su ideología u opinión, o incluso que el alumnado, por ser la opinión del profesor/a, la considerarse como la adecuada. Cabe destacar que, entre todos

los temas expuestos, algunos de ellos poseen un amplio protagonismo, como es el caso de la contaminación y la preservación del medio ambiente, el uso de las redes sociales, la igualdad de género y el cambio climático; temas que hasta hace relativamente pocos años no habían sido considerados relevantes para tratar en las aulas. En la pregunta reflejada en el anexo 18, puede verse cómo aparecen estos temas en casi todas las aportaciones que ha realizado la muestra, pero además a esto se añade que en las respuestas plasmadas en la gráfica 12, superan con creces a los demás temas candentes. Estos son, por tanto, los temas que a día de hoy el profesorado considera más importantes para trabajar con su alumnado en las clases de Ciencias Sociales de primaria, debido, probablemente, a su mayor presencia en la actualidad y también en los currículos escolares, pues estos temas se incluyen como contenidos curriculares transversales.

En referencia a las preguntas relacionadas con la opinión que tienen los y las docentes sobre el uso y tratamiento de los problemas sociales relevantes en sus aulas, se desprende que, a pesar de que en una de las anteriores preguntas en relación a si abordarían estos temas para trabajar las Ciencias Sociales se extrae un porcentaje muy elevado (Gráfica 9), a favor de hacer uso de ellos, cuando se les pregunta si estas problemáticas deberían incluirse en las aulas, un 28% afirma no estar totalmente de acuerdo con ello (Gráfica 13). Esto nos hace pensar que en este estudio existe un porcentaje bajo de maestros y maestras que se sienten poco capacitados para abordar estos problemas en las aulas con su alumnado, bien por no verse capaces de llevarlos a cabo por ser temas demasiado complejos, bien por el miedo a no trabajarlos correctamente y provocar de esta forma un aprendizaje contrario a lo que se desea.

Gráfica 13: ¿Deben los problemas sociales relevantes incluirse en las aulas de Educación Primaria?

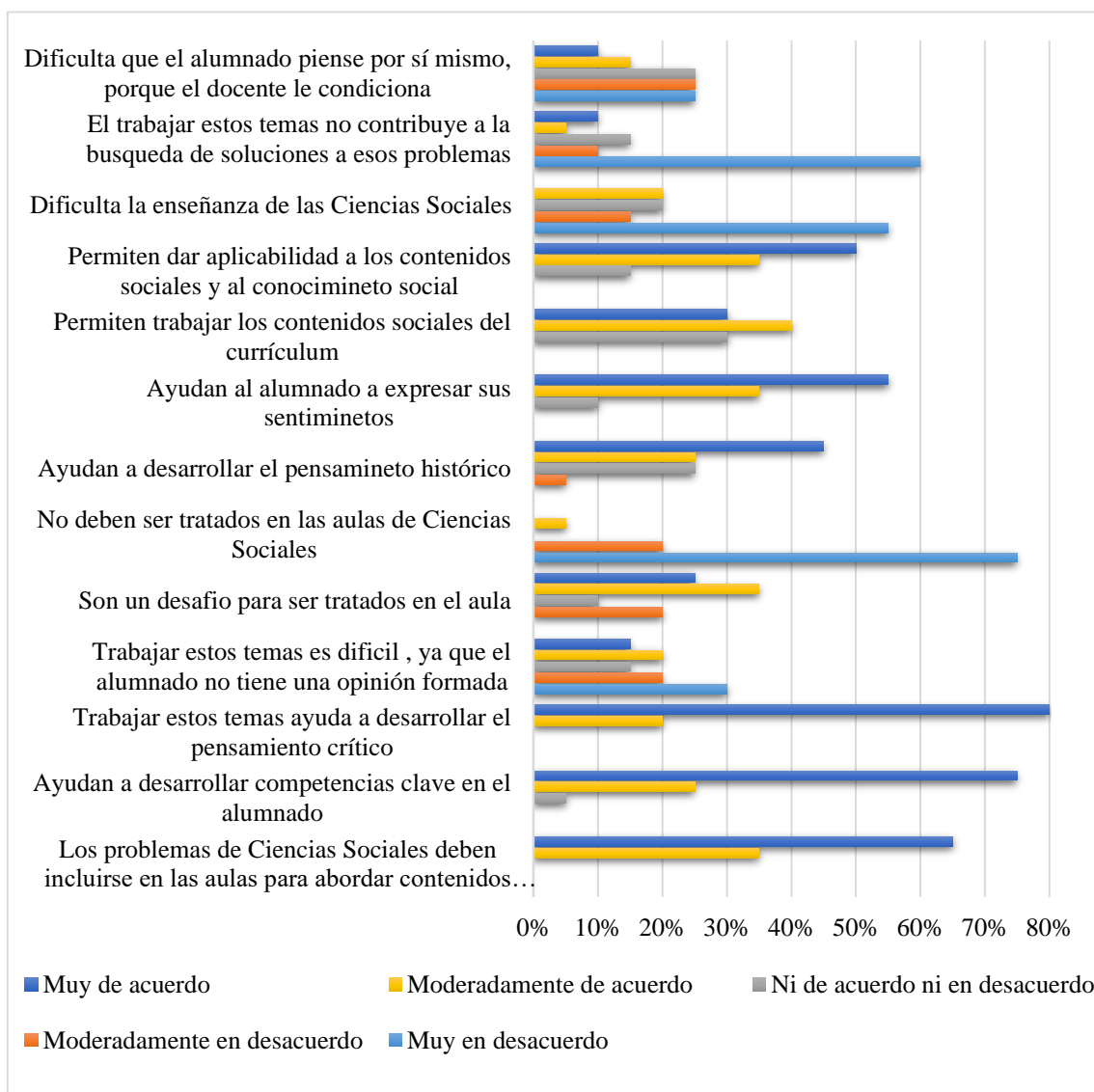


Fuente: elaboración propia

Destacamos además que el 80% de la muestra está completamente de acuerdo en que tratar estos temas puede ayudar a desarrollar el pensamiento crítico del alumnado, mientras que el 20% restante está moderadamente de acuerdo. De esto se puede extraer que prácticamente la totalidad de estos docentes consideran que el uso de problemas relevantes beneficia en gran medida el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado (Gráfica 14). Esta afirmación debe matizarse además con los resultados extraídos en otra

de las preguntas, donde se pide al profesorado que valore la afirmación de que estos temas no pueden hacer que el alumnado piense por sí mismo. En este sentido nos encontramos que un 50% de la muestra afirma estar totalmente en desacuerdo con esta afirmación,

Gráfica 12: Opiniones acerca del trato de los problemas sociales en las aulas



Fuente: elaboración propia

mientras que solo un 25% afirma estar a favor de ello, siendo el 25% de aportaciones restantes neutrales, debido a no querer posicionarse ni a favor ni en contra de la misma. Esto nos lleva a pensar que, para esta muestra, el uso de problemas relevantes en sus aulas supone generar beneficios en su alumnado, ya que esto ayuda a que piensen por sí mismos, sin embargo, también existe un porcentaje que ve riesgos en ello, sobre todo, si no se abordan adecuadamente. A ello se suma que el 70% considera este recurso muy apropiado para desarrollar las competencias claves del alumnado, mientras que el 30% restante se divide en considerar que esos temas son moderadamente adecuados con un 25%, y un 5% prefiere no posicionarse. Vemos pues como, más de la mitad de la muestra

con la que contamos considera y afirma que estos temas son el recurso idóneo para desarrollar competencias en su alumnado.

Otra de las preguntas que incluye el cuestionario, se destina a profundizar en si consideran que trabajar los problemas sociales candentes es difícil, ya que el alumnado aún no posee una opinión formada. En este sentido, un 30% considera no estar para nada de acuerdo con esta afirmación, un 20% está moderadamente en desacuerdo y el 15% se sitúa en una posición neutral, mientras que otro 20% está de acuerdo con que es difícil trabajarlos y un 15% afirma estar a favor de no hacer uso de ellos, por no considerarse con una opinión o juicio suficientemente formado para tratarlos. Como puede observarse, la muestra está bastante dividida en cuanto a cómo considera estos temas. Debemos señalar que la mitad de ella está a favor de hacer uso en sus aulas de estos temas socialmente vivos, no siendo por tanto esencial esa opinión forjada que pueden tener los alumnos y las alumnas de la sociedad en la que viven, ya que consideran que esta la van desarrollando a medida que se vayan trabajando estos temas en las aulas. Sin embargo, no podemos ignorar a la otra mitad restante que deciden no posicionarse ante ninguna postura u optar por aquellas más próximas a considerar difícil estos temas, bien por no considerar adecuado usarlos, o bien por considerar que podría influir en las opiniones del alumnado de forma negativa. En ambos casos, son suposiciones que probablemente se basen en el miedo o la inseguridad a no saber cómo trabajarlos y, por consiguiente, en suponer que podrían estar manipulando a sus alumnos y alumnas.

Estos datos llaman poderosamente nuestra atención, pues mientras que, en la mayor parte de los resultados anteriores, en gran medida, nos hemos encontrado con respuestas que beneficiaban en cierto modo a los problemas sociales relevantes en las aulas para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en esta pregunta observamos resultados contrarios. Vemos, por tanto, como más de la mitad de la muestra considera que estos temas son un desafío, mientras que solo el 30% no lo considera explícitamente de ese modo. Estos resultados nos hacen valorar que, a pesar de que puedan considerar un desafío trabajar estos temas, estos maestros y maestras se encuentran dispuestos y dispuestas a usarlos en sus aulas. Teniendo en cuenta estos datos, relativos a la consideración del tratamiento de los temas controvertidos como un desafío, se suma otra nueva variable, como es la afirmación de que estos temas ayudan a aflorar los sentimientos del alumnado. En uno de los ítems presentes en la pregunta sobre las opiniones acerca de trabajar los problemas sociales relevantes en las aulas, nos

encontramos que el 90% de la muestra considera estar a favor de que abordar estos temas estimula los sentimientos y emociones, considerándolo como algo beneficioso para el crecimiento personal del alumnado. De ambas preguntas se podría suponer que, a nuestro juicio, es posible que los docentes interrogados consideren que estos temas son un desafío, debido, entre otras razones, a que movilizan los sentimientos y opiniones del alumnado, lo que puede generar tensiones o disparidad de opiniones. Gestionar estos aspectos (cómo trabajar con las emociones del alumnado), es algo sobre lo que posiblemente no hayan recibido formación en ningún momento, por tanto, podría esconderse como motivo, en algunos casos, para evitar el tratamiento de estos temas en el marco de las clases de Ciencias Sociales.

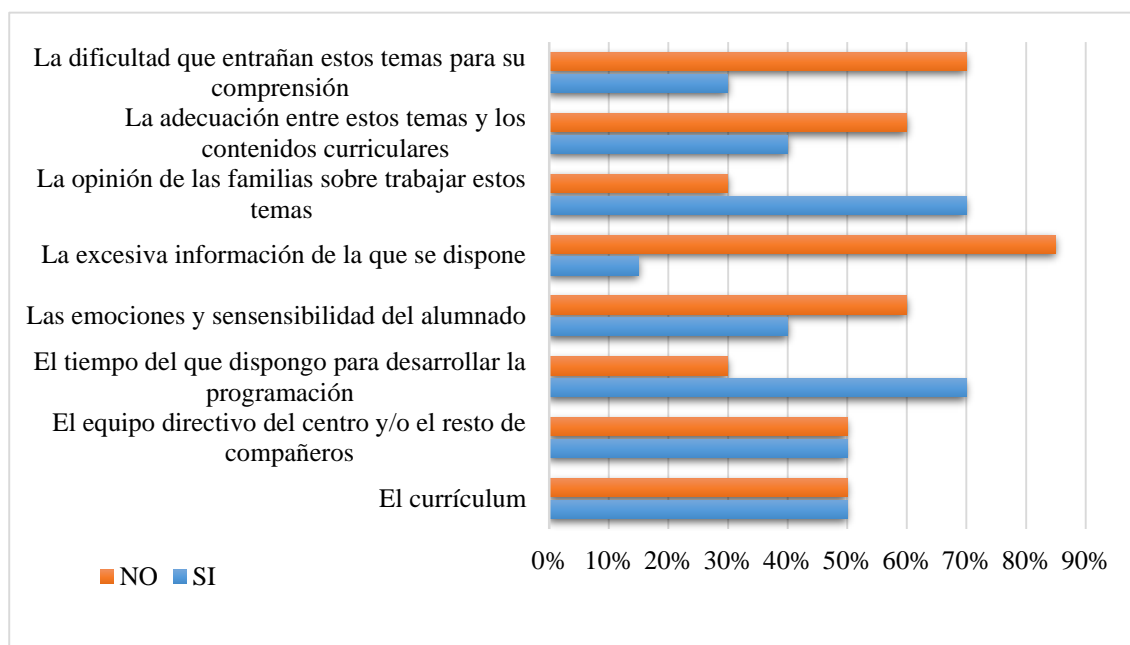
Además, analizando detenidamente las concepciones que tiene la muestra en relación a llevar a las aulas de Ciencias Sociales los problemas socialmente vivos, se puede extraer que estos temas ayudan a dar aplicabilidad a los contenidos sociales y al conocimiento social, ya que un 85% considera esto posible, mientras que el 15% restante decide no posicionarse. A ello se añade que casi el 100% de la muestra está a favor de tener que usar estos temas en las aulas de Ciencias Sociales con el fin de trabajar el contenido de dicha asignatura. Es decir, la muestra considera estos temas necesarios para poder llevar a cabo el contenido de las Ciencias Sociales. Esto nos lleva a pensar que la muestra considera muy beneficioso trabajar estos temas de forma transversal a los contenidos de dicha asignatura, ya que de esta forma se puede, entre otros muchos beneficios, desarrollar el pensamiento histórico, como se señala en el 80% de los casos, estando muy de acuerdo con ello. Todo esto puede verse argumentado y reforzado con las dos afirmaciones que se les exponen en el cuestionario en relación a las concepciones que tienen a razón de si estos temas pueden dificultar la enseñanza de las Ciencias Sociales. En este sentido, un 60% mantiene no estar para nada a favor de ello en contraposición de un 20% que afirma que estos temas generan en cierta medida una dificultad para la enseñanza de las Ciencias Sociales. El 20% de la muestra restante prefiere no posicionarse, ni a favor ni en contra de dicha afirmación. Pese a todo, de lo expuesto se desprende que, en buena medida, los maestros encuestados muestran una aptitud bastante favorable a trabajar estos temas en sus aulas.

Otra de las concepciones destacables que posee el profesorado en relación al uso de problemas sociales relevantes en las aulas de Educación Primaria, es considerar, en un 70%, que el tratamiento de estos temas controvertidos no contribuye a la búsqueda de

soluciones a los mismos; un 15% decide no posicionarse, y el 15% restante afirma que el tratamiento de estos temas sí puede contribuir a la búsqueda de una solución para ellos. De esta forma se extrae que, a pesar de estar dispuestos a trabajar con estos problemas relevantes en las aulas la mayor parte de los docentes (70% equivalente a 14 encuestados), consideran que ese trabajo no genera soluciones y por consiguiente no puede beneficiar a la sociedad, ya que el beneficiado solo sería el alumnado en su aprendizaje o crecimiento personal. Esto nos lleva a pensar que probablemente nos encontramos con estos datos debido a que esta muestra no ha trabajado a menudo con estos temas en sus aulas. En consecuencia, parecen estar dispuestos a trabajarlos, sin embargo, no consideran que su tratamiento sea extrapolable a la realidad del alumnado para actuar y transformar el entorno. En este sentido, se hace imprescindible transformar estas concepciones, mediante formación continua, por ejemplo, para que el trabajo con estos temas en las aulas pueda generar todos los beneficios que ocasionan.

En este bloque del cuestionario también se pregunta a los participantes sobre los obstáculos que se pueden encontrar a la hora de trabajar con estos temas controvertidos en las aulas de Ciencias Sociales (Gráfica 15). Al preguntarles tanto por el currículo como por el equipo directivo del centro y/o el resto de compañeros, nos encontramos con un

Gráfica 15: Obstáculos para la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de problemas sociales relevantes



Fuente: elaboración propia

consenso de un 50% a favor y otro 50% en contra de estas dos aseveraciones. Por ello teniendo en cuenta estas afirmaciones podemos establecer que, de forma equitativa, el currículo puede o no ser un obstáculo para la enseñanza/aprendizaje, según el profesorado

encuestado. Cuando se les pregunta si el tiempo del que disponen para desarrollar la programación, así como la opinión de las familias al trabajar con estos temas pueden ser considerados otro obstáculo, nos encontramos con el mismo resultado para ambos. Se extrae que en ambas aportaciones el 70% de los encuestados consideran que sí son un obstáculo para el trabajo de los problemas relevantes, mientras que el 30% no lo considera de esa forma. En consecuencia, podemos determinar que estos docentes se cohiben en cierto modo y podrían ser reticentes a trabajar con estos temas debido a que les preocupa lo que puedan pensar los familiares de su alumnado, así como la falta de tiempo para trabajarlos en las aulas o preparar el material para su ejecución.

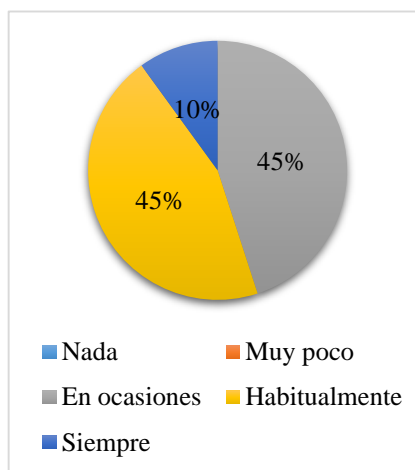
Se les planteó además otros posibles obstáculos para su valoración, tales como que las emociones y la sensibilidad del alumnado pueden limitar o dificultar abordar estos temas en el aula, y la adecuación de estos temas al currículo. En ambos ítems se obtiene que el 60% no los considera como obstáculo, mientras que el 40% restante sí, por lo que más de la mitad de esta muestra está interesada en trabajar con los sentimientos de su alumnado con el fin de crear conocimiento, y con la conexión directa entre los contenidos del currículo y estos temas controvertidos. Otra de las opciones planteada como posible obstáculo fue la dificultad que podría entrañar la comprensión de estos temas. Aquí nos encontramos con un 30% que considera que sí puede ser un obstáculo, en contraposición a un 70% que no los ven como tal, cifras que nos llevan a pensar que muchos de estos maestros y maestras (14 personas) están dispuestos a trabajar con estos temas, ya que no consideran que puedan ser difíciles para la comprensión de su alumnado.

Para finalizar con los posibles obstáculos, se les preguntó si la excesiva información a la que el alumnado se encuentra expuesto podría entrañar dificultades. En este sentido, un 85% de los encuestados contestaron que no lo consideran como un obstáculo, por lo que de esto se desprende que es muy probable que estos docentes aprovechen esta información para trabajar a través de problemas candentes, con el fin de obtener soluciones a los problemas que tenemos a nuestro alrededor, presentes en numerosos medios de comunicación. Para finalizar este bloque se les expone una última pregunta con la cual se pretende conocer de primera mano cuáles son para ellos las limitaciones para trabajar en sus aulas los problemas sociales relevantes. De ello se extrae que son pocas las aportaciones dadas (ver Anexo 19), pero muy interesantes, ya que aparecen como obstáculos la subjetividad del docente, la formación que el docente haya recibido para el trabajo de estos temas, así como la autocensura. Teniendo en cuenta lo expuesto en esta

pregunta, esta nos lleva a pensar de nuevo en el miedo y la inseguridad que existe en esta muestra a fallar en su trabajo, a no saber llevar a cabo su docencia correctamente, así como a considerar que están manipulando a su alumnado, debido a que de nuevo se tiene en cuenta la subjetividad y la autocensura, siendo estos no beneficiosos en el trato de los problemas sociales relevantes.

Este cuestionario está compuesto por un cuarto y último bloque, centrado en extraer datos relativos al uso real que hace el profesorado en activo de los problemas sociales relevantes en las aulas de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Encabezando este bloque se le pregunta al profesorado en qué medida trabajan en sus clases los contenidos de Ciencias Sociales en conexión con los temas controvertidos de actualidad (Gráfico 16). Observamos que un 10% (siendo estas 2 personas de las encuestadas) los trabaja siempre, un 45% lo hacen habitualmente y el 45% restante lo hacen únicamente en ocasiones especiales. Con estos datos podemos

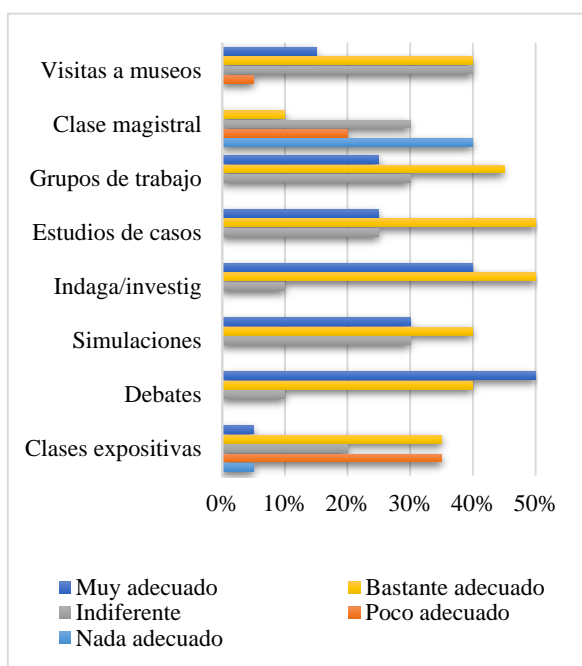
Gráfica 16: En qué medida trabaja los problemas sociales relevantes en relación con los contenidos de Ciencias Sociales



Fuente: elaboración propia

llegar a la conclusión de que, a pesar de que los datos anteriores hayan sido bastante positivos en cuanto al uso de los problemas relevantes en las aulas de Ciencias Sociales, son muy pocos los docentes que se aventuran a tratarlos de forma continua. Seguidamente se les cuestionó acerca de cómo han llevado a cabo el trabajo de estos problemas en sus aulas. Al respecto, se han recogido 10 respuestas, 4 de las cuales afirman solo trabajar estos temas en los días específicos, siendo los temas abordados la violencia de género, el día del planeta o el día de la paz, acompañados estos de videos, documentales y fotos. El resto de los participantes aseguran tratar estos temas en sus aulas a través del dialogo, los debates, el trabajo en grupo, visionado de películas y documentales, y búsqueda de información, entre otros. Es importante destacar que no reflejan en ningún momento que este trabajo sea continuo y duradero durante todo el curso escolar, lo que nos lleva a pensar, teniendo en cuenta las respuestas anteriores, que este trabajo se realiza de forma esporádica, para abordar determinados temas y situaciones (a excepción de los dos sujetos que han afirmado trabajarlo de forma continua durante el periodo escolar) (ver Anexo 20).

Gráfica 17: Recursos para trabajar los problemas sociales relevantes



Fuente: elaboración propia

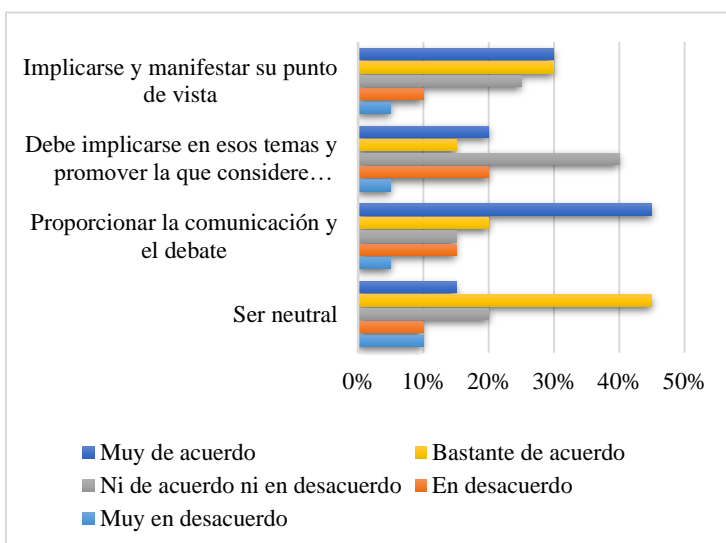
para usar en estas clases. Las visitas a museos se valoran en un 45% como adecuadas o poco adecuada para estas clases, mientras que en un 55% se consideran bastante o muy adecuadas. Seguidamente estarían los grupos de trabajo y las simulaciones, contando estas con un 75% de aceptación al considerarlas más adecuadas que las anteriores. Igualmente bien valorados han sido los estudios de caso. Aquellas metodologías que más beneficiadas han salido en sus valoraciones son la indagación/investigación, así como los debates, ya que ambas cuentan con un 90% de aceptación si se quieren tratar estos problemas en el aula. También podemos concluir que el debate es considerado la metodología más adecuada para llevar a cabo el trato de los problemas sociales relevantes en las aulas de Educación Primaria, ya que un 90% considera que es una metodología bastante adecuada y el 10% restante la considera como adecuada.

Este cuestionario además cuenta con una pregunta donde se recogen cuáles pueden ser las actitudes de los docentes ante el uso de problemas relevantes en las aulas. De ella se extrae que la muestra considera en un 60% que el docente debe ser neutral y no influir en las opiniones de su alumnado, ya que consideran que esta enseñanza les pertenece a las familias. Por su parte, un 40% prefiere no posicionarse y por consiguiente ser neutral cuando se les cuestiona si el profesorado debe fomentar la comunicación y el debate en

Además, también se cuestionó por las metodologías y los recursos que los encuestados consideraban más adecuados para trabajar con sus alumnos (Gráfica 17). De los resultados obtenidos se desprende lo siguiente: las metodologías menos adecuadas para el uso de estos problemas relevantes en las aulas a la vista de los encuestados han sido, por un lado, las clases magistrales, ya que nos encontramos con un 40% de maestros y maestras que las consideran adecuadas, en contraposición a un 60% que las consideran no ser una buena metodología

su alumnado con el objetivo de aprender a argumentar, siempre y cuando no expresen su propia opinión a su alumnado y por consiguiente no puedan influir en ellos. Además, un 65% de esta muestra considera que el docente debe proporcionar en el aula la comunicación y el debate adecuados con el fin de que

Gráfica 18: Como debe ser la actitud de un docente cuando trabaja problemas sociales relevantes con su alumnado

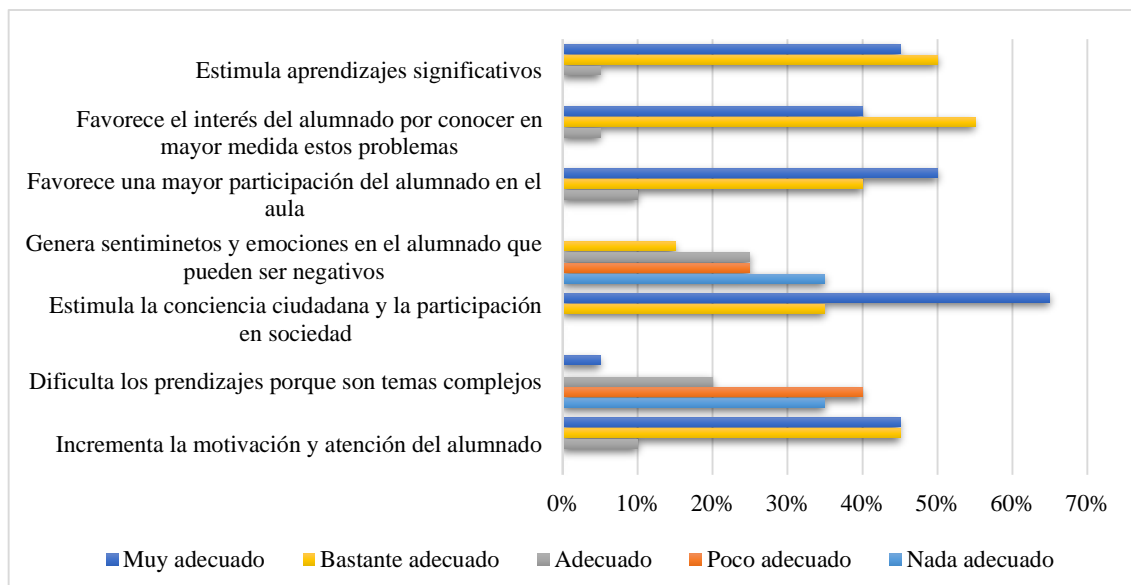


Fuente: elaboración propia

sus alumnos aprendan a argumentar, pero siempre sin expresar su propia opinión ante estos temas controvertidos (Gráfica 18). De todo ello se extrae que, el profesorado encuestado, en cierto modo, está dispuesto a usar los problemas sociales relevantes en sus aulas, siempre y cuando estos les permitan mantener una postura neutral, a través de la comunicación y el debate.

Por lo que respecta a los beneficios que el trato de problemas relevantes en las aulas de Educación Primaria puede generar en los alumnos (Gráfica 19), se puede ver claramente en los resultados, con un 100% de las opiniones a favor, que el profesorado cuestionado

Gráfica 19: Beneficios que generan los problemas sociales relevantes



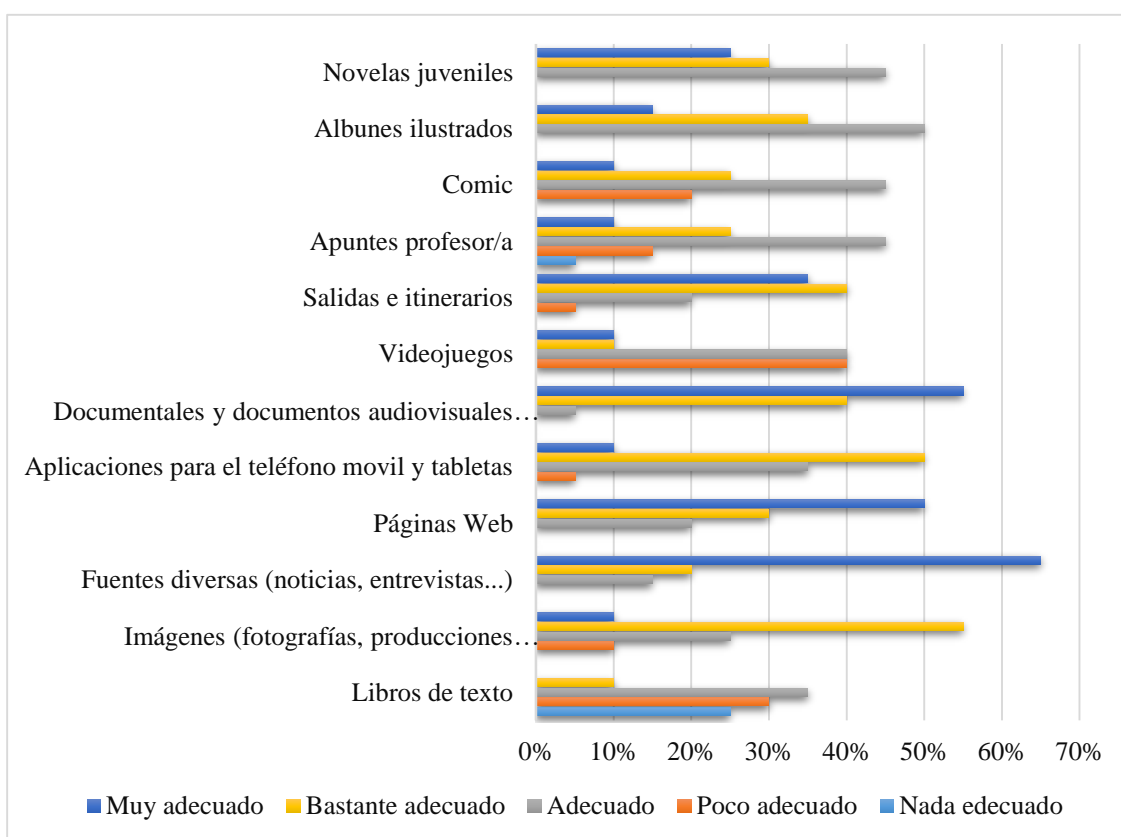
Fuente: elaboración propia

considera que estimula la conciencia ciudadana y la participación en la sociedad; con un 95% se mantiene que abordar estos temas favorece el interés del alumnado por conocer

en mayor medida los problemas, así como que estimula aprendizajes significativos, beneficiosos todos ellos para el alumnado. Además, un 90% de la muestra también afirma que estos problemas favorecen una mayor participación del alumnado en el aula, así como que también incrementan la motivación y la atención del alumnado. Por último, con un 75%, la muestra indica estar en desacuerdo con la idea de que los problemas relevantes dificultan los aprendizajes al ser temas complejos.

Por último, en este bloque se interrogó al profesorado sobre aquellos recursos materiales que ellos consideran más adecuados para manipular cuando se trabajan los problemas sociales relevantes en las aulas de Educación Primaria, concretamente en el área de Ciencias Sociales (Gráfica 20). En este apartado, de forma generalizada se extrae que tanto los apuntes del profesorado como los cómics son considerados en un 35% como bastante o muy adecuados, mientras que el 20% no lo cree, siendo por tanto el 45% restantes aquellos docentes que consideran estos recursos como “adecuados”. Además,

Gráfica 20: Recursos y materiales más adecuados para trabajar los problemas sociales relevantes



Fuente: elaboración propia

esta muestra de forma generalizada considera que tanto las imágenes, como las salidas e itinerarios, los álbumes ilustrados y las novelas juveniles son “adecuadas” para emplearlas en el trabajo de los problemas candentes en las aulas de Ciencias Sociales, lo que nos lleva a pensar que estos últimos recursos mencionados pueden ser empleados en

mayor medida en sus clases, que los apuntes del profesor o cómics. Los recursos que se consideran más y menos favorables para trabajar con ellos en las aulas son, por un lado, los videojuegos y los libros de texto, que valoran en un 50% como no adecuados para su uso en las aulas si se trabajan estos temas, mientras que en contraposición, recursos como las fuentes diversas de información (noticias, entrevistas...), las páginas Web y los documentales, se erigen como aquellos recursos más idóneos para usar cuando se trabajen estas temáticas, ya que de forma generalizada el 85% de la muestra los considera los más completos.

De todo ello se puede extraer que la muestra con la que contamos en este estudio considera que aquellos recursos que hacen al alumnado indagar y extraer distintas opiniones sobre el tema que se está trabajando son las más idóneas y beneficiosas para trabajar en el aula con ellas, mientras que aquellas que deben alejarse en todo momento de esta enseñanza/aprendizaje son a groso modo los libros de texto y los videojuegos, por considerar no pertinentes para el tratamiento de estos temas. Es muy curioso al analizar estos datos como los apuntes de el/la profesor/a se encuentran en un término medio para ser usados en las aulas cuando se trabaja con temas relevantes, ya que en ellos podría quedar reflejada, de forma directa o indirecta, la opinión del profesorado. Unas líneas más arriba, nuestra muestra consideraba que la opinión personal del docente no tenía cabida en el tratamiento de estos temas controvertidos, por lo que nos resulta muy curioso que los apuntes de dicho profesorado sean considerados como un recurso adecuado.

Para finalizar este apartado de análisis y resultados, y dar paso al apartado de conclusiones, vamos a exponer por último los resultados obtenidos dividiéndolos en tres partes. Por un lado, le cuestionamos al profesorado si en algún momento de su vida como docente ha trabajado a través de los problemas socialmente vivos y si es así como los ha llevado a cabo. En este sentido, han sido un total de 7 (sobre 20) los encuestados que han contestado a esta pregunta, de la que extraemos que todos mantienen que estas clases deben estar centradas en el trabajo activo y cooperativo, ya que nos encontramos con ejemplos como: desarrollar diálogos, exponer testimonios directos, clases basadas en debates donde se generen y defiendan distintas posiciones, búsqueda de información a través de las conclusiones y exposición de distintas alternativas y soluciones a los problemas, pero siempre esto ligado a un razonamiento ético a la vez que legal (ver Anexo 20). Con el objetivo de conocer por qué el resto de la muestra no había hecho uso de estos temas en sus aulas se les preguntó el motivo, pero no obtuvimos

respuesta de ningún participante, por lo que nos ha sido imposible dejar reflejada esta aportación. Por último y con el fin de culminar con el cuestionario se les preguntó cómo les gustaría trabajar en sus aulas con estos temas. De esta pregunta extraemos 7 respuestas de distintos participantes (ver anexo 21), que señalan como estrategias la puesta en práctica de los debates guiados, las lluvias de ideas, películas, exposiciones, a través de metodologías aplicadas, búsqueda de información con el fin de llegar a unas conclusiones, razonar las distintas posturas desde una perspectiva legal, a través del trabajo cooperativo e incluso a través de los hechos que nos encontramos en la sociedad que nos rodea. De ello podemos extraer que los encuestados, pese a las limitaciones que puedan encontrarse, en cuanto a formación o inseguridades, lo cierto es que son conscientes de que trabajar estos temas puede generar buenos resultados. Asimismo, también conocen cuáles son las metodologías que pueden llegar a ser las más idóneas para trabajarlos. Entendemos que, partiendo de estas intenciones, estarán dispuestos a incluirlos en sus aulas, siempre y cuando se atiendan sus necesidades formativas.

7. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación, aunque no nos permiten hacer generalizaciones y mucho menos extrapolarlos a la realidad, sí que nos permiten delinear tendencias y exponer unas primeras ideas acerca de cómo el profesorado en activo de Educación Primaria trabaja en sus aulas los problemas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En primer lugar, confirmamos que esta muestra, de forma generalizada, está dispuesta a usar estos problemas candentes en sus aulas, aunque es cierto que intentan evitar aquellos temas en los que sea necesario generar o exponer juicios de valor personales. Es por ello que intentan evitar las preguntas y comentarios espontáneos por miedo no solo a “la complejidad, sino también a la falta de conocimientos sobre tema”, como exponía Clarke (2001) (citado en MECD, 2015). Es por ello que nos encontramos con un profesorado, en parte, cohibido para hacer uso de estos temas en las aulas. Si ya es difícil trabajar estos temas teniendo conocimiento de ellos, en el caso de no tener formación y estar desmotivado se convierte en un obstáculo mucho mayor. Por ello mismo deberían recibir más formación inicial y continua a lo largo de su trayectoria como docentes, para hacer uso de estos temas, ya que ellos son esenciales para ayudar a su alumnado a convertirse en una ciudadanía participativa, con pensamiento crítico.

Tal y como señalan Santisteban y Pagès (2011) para que esta educación, basada en la enseñanza para la solución de problemas, sea efectiva es importante tener siempre presentes los objetivos que se pretenden que consiga el alumnado, el papel que debe tener el profesorado en este aprendizaje y las actividades que deben ser las adecuadas en cada caso. Por ello, es complicado que el profesorado decida llevar a cabo este tipo de enseñanza/aprendizaje por su cuenta, ya que nos encontramos con algo bastante complejo. Aunque es cierto que, teniendo en cuenta la necesidad de formar una ciudadanía crítica y democrática y el potencial que tiene para ello abordar estos temas, es muy importante reforzar tanto la formación inicial como continua de los docentes en este sentido, ya que de esta forma se motivará al profesorado a la puesta en práctica de este tipo de educación, generando así no solo un cambio en la enseñanza, sino también en el mundo en el que vivimos.

Nuestra intención en esta investigación era conocer el uso real que hace el profesorado en activo de Educación Primaria de los problemas sociales relevantes en las aulas de Ciencias Sociales y, a groso modo, lo hemos conseguido, al menos con la muestra con la que hemos trabajado, ya que hemos tenido la oportunidad de conocer cuál ha sido la formación que han recibido los maestros encuestados en relación al uso de los problemas socialmente vivos en sus aulas, cuáles son las concepciones que tienen respecto a dichos temas y, por supuesto -y posiblemente lo más importante de toda la investigación- cuál es el uso que hacen de estos temas en sus aulas.

En relación a las conclusiones obtenidas referentes a la formación que ha recibido el profesorado de la muestra, extraemos que esta ha sido muy poca o casi nula, por lo que en muy pocos casos cuentan con la motivación suficiente para trabajar con estos problemas o a partir de ellos, a diferencia de aquellos docentes que sí han recibido formación en este aspecto. Siguiendo con las concepciones sobre el uso de los problemas socialmente vivos en sus aulas, se extrae que todos los encuestados son conocedores del potencial educativo y didáctico de estos temas, sin embargo, no se sienten capacitados para hacer uso de ellos debido a que no se ven capaces de tratar el tema con la neutralidad que, a su juicio, estos necesitan, así como de crear/generar las distintas posturas que se precisan para su comprensión total.

Por lo que respecta al tratamiento real que existe en las aulas de estos temas, concluimos que la muestra en muy pocas ocasiones hace uso de los mismos, ya que se limitan a llevarlos a cabo en los días específicos para ello o en momentos concretos en los que se hace necesario trabajar con ellos. Podemos observar que el profesorado, a pesar de que

en su mayoría no han recibido formación inicial o continua para el tratamiento de estos problemas, es conocedor de sus beneficios, sin embargo, al no sentirse capacitado para tratarlos, teme manipular a su alumnado en sus pensamientos o juicios.

Siguiendo con las conclusiones y teniendo en cuenta todo lo expuesto, a ello se suma que creemos ser conscientes de haber despertado el interés de la muestra que ha participado en esta investigación para hacer uso de estas problemáticas en sus aulas, ya que lo que comenzaba con respuestas como “no estoy seguro/a de hacer uso de estos temas”, al finalizar el cuestionario se convirtió en “estaría dispuesto/a a ponerlos en práctica a través del trabajo cooperativo, debates o testimonios directos”. Por ello creemos que no solo hemos conocido cuál es el trabajo real, la formación y las concepciones del profesorado encuestado, sino que hemos conseguido motivar a 20 maestros y maestras a hacer uso de los problemas socialmente relevantes del mundo que les rodea para contribuir a cambiar y mejorar la educación. Como mantiene Jara y Santisteban (2018) hacer uso de los problemas candentes de la sociedad para conocer el contenido del área de Ciencias Sociales supone abrir la ventana del aula para interpretar el mundo que vemos y que nos rodea, además de conocer sus problemas y conflictos, ya que no somos independientes de este, sino que somos un único todo.

8. BIBLIOGRAFÍA

Ander-egg, e. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Avery, P. G. y Barton, K. C. (2017). Exemplars from the Field of Social Studies Education Research. En M. McGlinn y C. M. Bolick, *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 168-188). Chichester, England: John Wiley & Sons, Incorporated.

Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <https://elibro-net.ual.debiblio.com/es/ereader/ual/51840?page=86>

Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo lo interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En De Alba, N. García, F. F y Santisteban, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.527-535). Sevilla, España: Los Pinos, S.L.

- 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 Torres, C. R. García Ruiz, M. Sánchez Agustí (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 943-951). Valladolid: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Ediciones Universidad de Valladolid.
- Chaparro, A., Felices, M.M. y Molina, S. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&mus*, 17, 149-166.
- Chen, Y. W. (2006). Las tres rutas de la investigación científica: Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. En R. Hernández-Sampieri (Coords), *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México. McGraw-Hill Interamericana, S, A de C. V.
- Cisterma, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107>
- De La Rosa, L. & Santos, M. A. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones, *ResearchGate*, 35(2), 295-316. doi: 10.6018/j/298621
- Díaz, N. y Felices, M. M (4 de septiembre de 2017). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la “cartografía de la controversia” como método. *REIDICS*. (1). 24-38.
- Felices, M. M., y Chaparro, A. (2019) Concepciones del profesorado en formación sobre temas controvertidos. ETA como contenido histórico. En M.J. Hortas, A. Dias y N. De Alba. *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (477-483). Lisboa, Portugal: DesignLab4u
- Finol de Franco, M., y Vallejo, R. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, (7), 117-133.
- García- Perez, F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En Egile, Z (coords), *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (145-171) Tafalla, Navarra: Txalapalabra S.L.L

- García-Pérez, F. (2011a). El conocimiento escolar en el centro del debate científico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las Ciencias Sociales*, 19, 49-62.
- García-Pérez, F. (2011b). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene*, 1(2), 6-21. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7190>
- Gutiérrez, V., Iglesias, R., López-Facal, R., Magendzo, M., y Toledo, M. I. (1 de Abril de 2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*. (52), 119-133.
- Hernandez-Sampierri, R., Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México. McGraw-Hill Interamericana, S, A de C. V.
- Ibáñez, Jesús (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Ibarra, J y Arlegui, J. (2010). “El grupo de discusión como técnica para analizar los discursos sobre cuestiones medioambientales”, *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 65, 86-95.
- Jara, M. A. y Santisteban, A. (Coords) (2018). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Argentina: Cipolletti.
- Jiménez, M. D. y Felices, M. M (22 de julio de 2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como polémica. *REIDICS*. (3), 87-102.
- Llopis, R. (2004). Grupos de discusión. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZuKMii2TatcC&oi=fnd&pg=PA15&dq=grupos+de+discusi%C3%B3n&ots=ih1Y8__Zj&sig=JlkeEw4lWmMtCah7angX4PMLUF4#v=onepage&q&f=false
- López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (julio de 2011). Los <conflictos sociales candentes> en el aula. *Íber*. (69), 8-20.

- López-Facal, R., y Domínguez, A. (2015). Paisajes invisibles, patrimonios en conflicto experiencias en la formación del profesorado y la educación primaria. En A. M^a. Hernandez., C. R. García., y J. L. de la Montaña. (Ed), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.713-720). Cáceres, España: Universidad de Extremadura.
- López-Fernández, A., y Oller, M. (5 de marzo de 2019). Los problemas medioambientales en la formación del profesorado de educación primarias. *REDICS*, (4), 93-109.
- 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: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-2>
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2012). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra. (Coords), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 51-87). Barcelona, España: La Muralla, S.A.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la investigación. En R. Bisquerra. (Coords), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 51-87). Barcelona, España: La Muralla, S.A.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5^a ed. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *La enseñanza de temas controvertidos*. Recuperado de <http://www.sede.educacion.gob.es/>
- Monteagudo, J. Molina, S, y Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de geografía e historia en España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761.
- Moreno-Vera, J. y Monteagudo, J. (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia, España: edit.um
- Ocampo, L. F. y Valencia, S. (15 de febrero de 2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales: *REDICS*. (4), 60-75.

- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santa María (Coord) *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 123-131). Sevilla: Díada Editora, S.L.
- Osses, S., Sánchez-Tapia, I., y Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052006000100007>
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagés. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Geografía e Historia*. ICE Horsori: Barcelona, 152-164.
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès. (Ed.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152-164). Barcelona ICE/Horsori.
- Pagés, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de las Ciencias Sociales?, *ÉNDOXA*. (14), 261-288.
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagógica y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2*. (pp. 140-154). Medellín: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación Interuniversitaria de Servicios.
- 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.
- Pagés, J. (Julio de 2002). Aprender a enseñar historia y Ciencias Sociales: El currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento educativo*. (30), 255-269.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.). (2012). *Les qüestions socialment vives l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

- Quispe, A. (2013). *El uso de las encuestas en Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=lOuODwAAQBAJ&pg=PA9&dq=uso+de+encuestas+en+investigaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiymcCcz97nAhUkyIUKHW3LDh8Q6AEITDAE#v=onepage&q=uso%20de%20encuestas%20en%20investigaci%C3%B3n&f=false>
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (Coords), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, pp. 75-115.
- Sabariego, M. (2012). La Investigación Educativa: Génesis, Evolución y Características. En R. Bisquerra. (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 51-87). Barcelona, España: La Muralla, S.A.
- Santisteban, A. (2019a). *La práctica de enseñar a enseñar Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 63-84). Madrid: Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. (2019b). 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.
- Santisteban, A. y Pagés, J. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En A. Santisteban y J. Pagès (coords), *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Torrado, M. (2012). Estudios de encuesta. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 231-258). Madrid: La Muralla, S.A.

9. ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario para el profesorado de Educación Primaria.

Estimado/ Estimada docente –

Este cuestionario ha sido diseñado en el contexto de una investigación que estamos llevando a cabo en el Máster de Investigación y Evaluación Didáctica para el Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Almería, que forma parte del Trabajo Final de Máster de María López Zurita.

El objetivo principal de esta investigación es indagar en el tratamiento que se hace de las problemáticas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en las aulas de Educación Primaria, y conocer las concepciones que tiene el profesorado al respecto. Usted, mejor que nadie, conoce la realidad de un aula y las necesidades que en ella existen, por eso agradeceríamos que respondiese a las preguntas que aparecen a continuación, con la mayor sinceridad posible.

Su colaboración será imprescindible para poder llevar a cabo esta investigación, por tanto, agradecemos sinceramente de antemano la ayuda prestada.

Le recuerdo que todos los datos, respuestas y opiniones serán totalmente anónimos y confidenciales, por lo que se ruega sinceridad. Finalizada la investigación, si estuviera interesado en los resultados de la misma, se pondrá a su disposición un informe con los principales resultados y conclusiones obtenidos.

Gracias de nuevo su amabilidad y por el tiempo empleado.

El uso de Problemas sociales relevantes en la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Primaria

BLOQUE 1. IDENTIFICACIÓN.

- | |
|---|
| <p>1. Sexo</p> <ul style="list-style-type: none">- Hombre- Mujer- Prefiero no decirlo |
|---|

2. Edad:
3. Formación académica:
<p>a) Estudios habilitantes para la docencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diplomatura en magisterio - Grado en Educación Primaria - Otra (especifique): <p>b) Otra formación académica de que dispongo (Diplomatura/ Licenciatura/ Grado/ Máster/ Doctorado ...) (Especificar):</p>
4. Experiencia en la enseñanza:
<p>a) Años como docente:</p> <p>b) Años impartiendo clase en las aulas de Educación Primaria:</p> <p>c) ¿Ha tenido experiencia profesional en otros niveles educativos? En caso de ser así, señale en qué etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infantil - Primaria/Educación General Básica - Formación Profesional - Educación de Adultos - Universidad - Otros (no indicados) <p>d) ¿Con qué situación profesional se identificaría más? (Señala solo una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acabo de comenzar - Estoy estabilizado en mi profesión - Estoy intentando promocionar - Estoy próximo a la jubilación <p>e) Situación administrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interinidad - En prácticas - Plaza definitiva
5. Datos del centro donde impartes docencia
<p>a) Indique centro, localidad y provincia:</p> <p>b) Administración del centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Público - Concertado

**BLOQUE 2. FORMACIÓN RECIBIDA PARA TRABAJAR TEMAS
CONTROVERTIDOS EN EL AULA.**

1. ¿Has recibido algún tipo de formación inicial o permanente para el trabajo de temas controvertidos en el aula?
SI NO
2. Si la hubiera recibido, ¿Cuándo cursó la formación y por qué? (señálelo):
3. En caso de no haber recibido formación ¿Le gustaría recibirla?
SI NO
4. Justifique su respuesta a la pregunta anterior:

**BLOQUE 3. CONCEPCIONES SOBRE LOS PROBLEMAS SOCIALES
RELEVANTES Y SU TRATAMIENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

1. ¿Qué entiende por problemas sociales relevantes o temas controvertidos?
2. ¿Abordaría temas de este tipo para trabajar contenidos curriculares de área de Ciencias Sociales?
SI NO
3. Justifique su respuesta a la anterior pregunta:
4. En caso de estar de acuerdo en trabajar en su aula, en conexión con las Ciencias Sociales, ¿Qué temas sociales o problemáticas trabajaría urgentemente con su alumnado?

5. Valore los siguientes temas en función de la importancia que le otorga a trabajarlos en el contexto de su clase de Ciencias Sociales (1=Nada importante; 2=Poco importante; 3=Indiferente; 4=Importante; 5=Muy importante)

	1	2	3	4	5
Desigual distribución de la riqueza y marginación					
Pobreza					
Trafico y explotación de personas					
Racismo y xenofobia					
Uso de redes sociales y relaciones a través de ellas					
Trabajo infantil					
Problemas medioambientales (contaminación, residuos, reciclaje...)					
Refugiados					
Guerras (militares, biológicas, cibernéticas, etc.)					
Flujos migratorios					
Nacionalismos					
Cambio climático					
Violencia y desigualdad de género					
Crisis de la democracia					
Convivencia entre culturas					
Terrorismo internacional					
Extremismos					
Pérdida de derechos y libertades					
Discursos del odio a través de las redes sociales y medios de comunicación digitales					

6. A continuación, valore su opinión en relación a los siguientes enunciados (1=Muy en desacuerdo, 2=Moderadamente en desacuerdo, 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= Moderadamente de acuerdo y 5=Muy de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Los problemas sociales relevantes deben incluirse en las aulas para abordar contenidos de Ciencias Sociales					

Trabajar estos temas puede ayudar a desarrollar el pensamiento crítico del alumnado					
Pueden ayudar a desarrollar competencias clave en el alumnado					
Trabajar estos temas con el alumnado es muy difícil, puesto que no tienen una opinión formada					
Los problemas sociales relevantes son un desafío para ser tratados en el aula					
Los problemas sociales relevantes no deben de ser tratados en las aulas					
Los problemas sociales relevantes ayudan a desarrollar el pensamiento histórico					
Trabajar con estas controversias ayudan al alumnado a expresar sus sentimientos.					
Los problemas sociales relevantes permiten trabajar los contenidos sociales del currículum.					
Los problemas sociales relevantes permiten dar aplicabilidad a los contenidos sociales y al conocimiento social.					
El uso de problemas sociales relevantes en el aula dificulta la enseñanza de las Ciencias Sociales.					
El tratamiento de temas controvertidos en el aula difícilmente contribuya a la búsqueda de soluciones a esos problemas.					
El trato de problemas sociales relevantes en el aula puede dificultar que el alumnado piense por sí mismo, ya que el maestro/a puede condicionar su pensamiento.					

7. Valora los siguientes enunciados considerando si pueden representar o no, un freno u obstáculo para trabajar temas controvertidos en tu aula de Ciencias Sociales:

	SI	NO
El currículum		
El equipo directivo del centro y/o el resto de compañeros/as		
El tiempo del que dispongo para desarrollar la programación		
Las emociones y sensibilidad del alumnado		

La excesiva información de que se dispone		
La opinión de las familias sobre trabajar estos temas		
La adecuación entre estos temas y los contenidos curriculares		
La dificultad que entrañan estos temas para su comprensión		

8. Si consideras que existe alguna otra limitación que no se ha contemplado en la anterior pregunta, señálala a continuación:

BLOQUE 4. TRABAJO CON PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES.

1. ¿En qué medida trabajas en clase los contenidos de Ciencias Sociales en Conexión con temas de actualidad controvertidos?

Nada	Muy poco	En ocasiones	Habitualmente	Siempre
------	----------	--------------	---------------	---------

2. ¿Qué metodologías considera más adecuadas para trabajar estas temáticas en el aula de Ciencias Sociales? (1=Nada adecuado, 2=Poco adecuado, 3=Indiferente; 4=Bastante adecuado; 5=Muy adecuado)

	1	2	3	4	5
Clases expositivas					
Debates					
Simulaciones					
Indagación/ investigación					
Estudio de casos					
Grupos de trabajo					
Clase magistral					
Visitas a museos					

3. ¿Qué recursos y materiales considera más adecuados para trabajar los problemas sociales relevantes en las clases de Ciencias Sociales? (1=Nada adecuado, 2=Poco adecuado, 3= Indiferente, 4=Bastante adecuado y 5=Muy adecuado)

	1	2	3	4	5
Libro de texto					
Imágenes (fotografías, producciones artísticas, etc)					
Fuentes diversas como noticias, entrevistas, testimonios, etc.					
Páginas web					
Aplicaciones para el teléfono móvil y tabletas					
Documentales y documentos audiovisuales (películas, series, etc.)					
Videojuegos					
Salidas e itinerarios didácticos					
Apuntes del profesor/a					
Cómic					
Álbumes ilustrados					
Novelas juveniles					

4. Valore los siguientes enunciados, indicando en qué medida considera que abordar temas controvertidos en el aula de Ciencias Sociales puede contribuir a ellos (1=Nada de acuerdo, 2=Poco de acuerdo, 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=Bastante de acuerdo; 5=Muy de acuerdo).

	1	2	3	4	5
Incrementa la motivación y atención del alumnado					
Dificulta los aprendizajes puesto que son temas complejos					
Estimula la conciencia ciudadana y la participación en sociedad					
Genera sentimientos y emociones en el alumnado que pueden ser negativos					
Favorece una mayor participación del alumnado en el aula					

Favorece el interés del alumnado por conocer en mayor medida estos problemas					
Estimula aprendizajes significativos					

5. ¿Cómo debería ser la actitud de un docente cuando aborda temas controvertidos en el aula? (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=Bastante de acuerdo y 5=Muy de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Su actitud debe ser neutral y no influir en las opiniones de su alumnado. Esto corresponde a los familiares					
Debe proporcionar la comunicación y el debate en su alumnado para que aprendan a argumentar, pero sin expresar su propia opinión y así no influir en ellos.					
Debe implicarse en estos temas y promover la posición que considera más éticamente correcta.					
Debe implicarse y manifestar su punto vista frente a las distintas posturas acerca de los temas socialmente controvertidos, pero sin imponer su punto de vista.					

6. Si has tenido ocasión de trabajar problemas sociales relevantes en tus clases de Ciencias Sociales, explique brevemente cómo lo hiciste:

7. En caso de no haber trabajado nunca en las clases de Ciencias Sociales a partir de problemas sociales relevantes, explique brevemente su decisión:

8. Si tiene la oportunidad de trabajar en clase de Ciencias Sociales a partir de problemas sociales relevantes ¿Cómo le gustaría llevarlo a cabo? Explíquelo brevemente.

Para terminar le agradezco de nuevo haya dedicado su tiempo en cumplimentar este cuestionario.

ANEXO 2. Presentación y enlace del cuestionario que se envió a los docentes en activo del área de Ciencias Sociales, con el fin de participar en la investigación.

Buenos días,

Mi nombre es María López Zurita. Ante todo, desear que debido a las circunstancias que estamos atravesando usted y los suyos se encuentren lo mejor posible.

Estoy cursando el Máster en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional Docente, en la Universidad de Almería.

Actualmente estoy elaborando mi Trabajo Fin de Máster. Este está basado en una investigación para conocer el uso que hace el profesorado de Educación Primaria en el área de Ciencias Sociales de los Problemas sociales relevantes.

Si no es mucha molestia y usted pertenece a este grupo de personas, me gustaría que participase en este cuestionario, ya que me puede ayudar a recabar la información necesaria para poder cumplimentar dicha investigación.

<https://forms.gle/rKjmBtAemDmKLLdJ8>

Este cuestionario es totalmente anónimo, y se caracteriza por contar con preguntas tanto concisas como argumentativas.

Además, estaría muy agradecida si conociese a otras maestras o maestros del área que puedan contribuir en esta investigación a que le envíe dicho enlace y puedan también rellenarlo.

Agradezco sinceramente su colaboración y el tiempo que pueda dedicarle,

ANEXO 3: Comunicación a través de correo electrónico con los jueces expertos para la validación del cuestionario dirigido al profesorado.

Estimado/a experto/a

Mi nombre es María López Zurita y soy alumna del Master en Investigación y Evaluación Didáctica para el Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Almería. En este momento me encuentro elaborando mi Trabajo Fin de Máster, que tiene como objeto investigar el uso que hace el profesorado de Educación Primaria de los problemas sociales relevantes en las aulas de Ciencias Sociales. Deseo conocer además las concepciones que poseen acerca de trabajar estos temas en las aulas, y qué opinión tienen sobre su potencial didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Para triangular esta investigación también se pasará un cuestionario al alumnado de esta etapa para conocer su opinión en relación al tratamiento de estos temas en las aulas.

Por el momento, hemos comenzado la fase de validación del instrumento de recogida de información dirigido al profesorado de Educación Primaria, que imparte la materia de Ciencias Sociales. Al tratarse de una prueba de elaboración propia precisamos que su forma, estructura y contenido sean validados por expertos. Es por ello que solicitamos su juicio como experto/a para valorar la pertinencia del instrumento y su adecuación a los objetivos de la investigación. Le pedimos su participación cumplimentando la guía de valoración que se adjunta en este correo, junto al enlace de acceso al cuestionario.

Le estaría muy agradecidos si pudiera:

- 1º. Responder el cuestionario, midiendo y señalando el tiempo dedicado al mismo.
- 2º. Cumplimentar la guía de evaluación del instrumento que incluimos.

Le agradezco sinceramente su colaboración y el tiempo dedicado,
María López Zurita

ANEXO 4: Presentación a los jueces expertos y guía de validación del cuestionario destinado al profesorado en activo del área de Ciencias Sociales en Educación Primaria.

Estimado Juez Experto

Esta investigación que han aceptado valorar forma parte del Trabajo Fin de Master de María López Zurita, alumna en el máster de Investigación y Evaluación Didáctica para el Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Almería.

El objetivo de esta investigación es indagar y profundizar en el tratamiento que se hace de las problemáticas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en las aulas de Educación Primaria, desde la perspectiva de los docentes de esta etapa educativa. En nuestra opinión, es un tema muy interesante, ya que puede ayudarnos a conocer en mayor medida cómo se enseñan y aprenden Ciencias Sociales, y analizar si el conocimiento social se integra con las problemáticas de nuestro entorno, para entenderlas, y hacer de este conocimiento una herramienta útil.

Por todo ello, les solicito sus revisiones y sugerencias, ya que este instrumento de recogida de datos ha sido elaborado *ad hoc* para esta investigación y precisa de ser validado por expertos. El cuestionario se encuentra dividido en cuatro bloques, y va dirigido a profesorado de Educación Primaria. Un primer bloque recoge los datos identificativos; un segundo bloque se centra en la formación que han recibido los maestros/as sobre el trabajo a partir de problemas sociales relevantes en sus aulas; el tercero versa sobre las concepciones del profesorado acerca del potencial didáctico de los mismos; y, por último, el cuarto bloque indaga acerca del uso real que se hace de estos problemas en las clases de Ciencias Sociales.

Se incluyen tanto preguntas abiertas como cerradas para que, con total sinceridad, puedan ser contestadas en aproximadamente 10 o 15 minutos. Solicito, pues, de su ayuda para que dediquen unos minutos de su tiempo a contestar el cuestionario y rellenar la guía de validación que adjuntamos a continuación, donde podrán valorar si se adapta en su forma, estructura y contenidos al objetivo de la investigación, y realizar todas aquellas sugerencias y propuestas de mejora que consideren oportunas, a fin de mejorar este instrumento.

Finalmente, me gustaría agradecer su colaboración y por supuesto sus aportaciones que, sin lugar a dudas, mejorarán la calidad de esta investigación.

GUÍA DE VALIDACIÓN PARA EL CUESTIONARIO⁵

Nombre y apellidos del experto/a:

⁵ Esta guía de validación ha sido adaptada del instrumento publicado en Chaparro, A., Felices, M.M. y Molina, S. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&mus*, 149-166.

Tiempo dedicado a la respuesta del cuestionario (indicar tiempo estimado):

PARTE 1. PRESENTACIÓN

I. Valoración de la presentación, instrucciones y la identificación del profesor y centro	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
Claridad en el planteamiento general del texto				
Adecuación de la terminología empleada a los destinatarios				
Motivación al destinatario				
Información proporcionada sobre confidencialidad y anonimato				
Idoneidad de las fórmulas utilizadas para agradecimiento				
Los datos de identificación del profesor son pertinentes para el estudio				
Se identifican claramente los objetivos y propósitos de la investigación				
Comentarios y recomendaciones generales				

PARTE 2. ASPECTOS FORMALES

II. Valoración de los aspectos formales del cuestionario	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
El título del cuestionario es adecuado				
El lenguaje que se utiliza es claro y comprensible				
Tamaño y fuente de letra empleados				
El diseño y la combinación de preguntas abiertas y cerradas es adecuada				
El número de preguntas y la extensión del cuestionario es adecuada				
Agradecimiento de la participación en el cuestionario				
Buena organización				
Se puede extraer información clara del tema trabajado				
Las preguntas no dan pie a confusión				
Las preguntas utilizadas son claras				
Comentarios y recomendaciones generales				

PARTE 3. CONTENIDOS

III. Valoración de los contenidos de la prueba	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
El contenido de las preguntas tiene una estructura y un mensaje coherente.				
Las definiciones sobre el problemas sociales relevantes y su importancia en el aula son claras y suficientes.				
La síntesis del contenido es adecuada.				
El contenido del cuestionario recoge las principales preocupaciones actuales sobre el uso de problemas sociales relevantes en el aula.				
La distribución de los contenidos expuestos en las preguntas del cuestionario es adecuada.				
Las ideas de la investigación están fundamentadas en las preguntas y apartados de este instrumento.				
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para obtención de información.				
Comentarios y recomendaciones generales				

PARTE 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

IV. Valoración del logro de objetivos de investigación a través del cuestionario	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
Permite analizar el significado de los problemas sociales relevantes para el profesorado				
Permite analizar la percepción del profesorado sobre la importancia de los problemas sociales relevantes.				
Permite analizar la presencia de los problemas sociales relevantes en las clases de Ciencias Sociales				
Permite analizar las actividades y recursos utilizados en las clases de Ciencias Sociales en relación a problemas sociales relevantes.				
Permite animar al profesorado a hacer uso de los problemas sociales relevantes con su alumnado.				
Permite analizar la percepción del profesorado sobre la enseñanza de los problemas sociales relevantes, su importancia y su formación identitaria				
Comentarios y recomendaciones generales				

Valoración global:

1. ¿Este instrumento de recogida de datos es adecuado para los objetivos propuestos en la investigación?
2. ¿Este cuestionario es idóneo en base a los destinatarios y las cuestiones que pretende analizar?
3. Sería de gran ayuda, que en este apartado se añadiesen todos los comentarios y recomendaciones necesarias a fin de mejorar la eficacia de este instrumento para la recogida de información.

ANEXO 5: Cumplimentación guía de validación de los jueces expertos referente al cuestionario del profesorado.

Validación juez experto 1

Nombre y apellidos del experto/a: Prof. Dr. Álvaro Chaparro Sainz

Tiempo dedicado a la respuesta del cuestionario (indicar tiempo estimado): 13´45´´

PARTE 1. PRESENTACIÓN

I. Valoración de la presentación, instrucciones y la identificación del profesor y centro	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
Claridad en el planteamiento general del texto				X
Adecuación de la terminología empleada a los destinatarios		X		
Motivación al destinatario			X	
Información proporcionada sobre confidencialidad y anonimato				X
Idoneidad de las fórmulas utilizadas para agradecimiento				X
Los datos de identificación del profesor son pertinentes para el estudio				X
Se identifican claramente los objetivos y propósitos de la investigación				X
Comentarios y recomendaciones generales				
<ul style="list-style-type: none"> - Se indica “regular” en la terminología dado que se han detectado algunos errores en el uso de tiempos verbales, confundiendo el presente con el subjuntivo o la segunda persona del singular con la tercera. - “Estoy estabilizando en mi profesión”, en lugar de: “Estoy estabilizado en mi profesión” - (Señalelo), en lugar de (Señálelo) 				

- Si lo hubieras recibido, ¿**Cuando** cursó la formación y por qué?, en lugar de: “Si lo hubieras recibido, ¿cuándo cursó la formación y por qué?” (REVISAR, HAY MÁS CASOS COMO ÉSTE)
- ¿**Has recibido algún tipo de formación inicial o permanente para el trabajo de temas controvertidos en el aula?** – Este enunciado usa la segunda persona del singular “has recibido”, en cambio, el resto de los enunciados no lo hacen. Hay que homogeneizar los enunciados. Se recomienda que se use la tercera del singular, como en el resto de los enunciados, dirigiéndose al lector como “usted”. (REVISAR, HAY MÁS CASOS COMO ÉSTE)
- El sub-enunciado que se indica a continuación termina con un punto final, al contrario que el resto, que no lo hace: **Trabajar con estas controversias ayudan al alumnado a expresar sus sentimientos.** En realidad lo hacen todos los enunciados a partir del indicado, mientras que la mitad anterior no, hay que homogeneizarlo.
- “El tratamiento de temas controvertidos en el aula difícilmente **contribuya** a la búsqueda de soluciones a esos problemas.” Se debe indicar: “contribuye”.
- Se indica: “en **tu** aula de Ciencias Sociales”: Se considera que mejor “su”.
- 8. Si **consideras** que existe alguna. Se considera mejor: “Si considera”

PARTE 2. ASPECTOS FORMALES

II. Valoración de los aspectos formales del cuestionario	Indicadores			
	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
ÍTEMS				
El título del cuestionario es adecuado			X	
El lenguaje que se utiliza es claro y comprensible				X
Tamaño y fuente de letra empleados				X
El diseño y la combinación de preguntas abiertas y cerradas es adecuada				X
El número de preguntas y la extensión del cuestionario es adecuada			X	
Agradecimiento de la participación en el cuestionario				X
Buena organización				X
Se puede extraer información clara del tema trabajado				X
Las preguntas no dan pie a confusión				X
Las preguntas utilizadas son claras				X
Comentarios y recomendaciones generales				
<ul style="list-style-type: none"> - Se propone, como título: El uso de Problemas Sociales Relevantes en la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Primaria. 				

PARTE 3. CONTENIDOS

III. Valoración de los contenidos de la prueba	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
El contenido de las preguntas tiene una estructura y un mensaje coherente.			X	
Las definiciones sobre el problemas sociales relevantes y su importancia en el aula son claras y suficientes.			X	
La síntesis del contenido es adecuada.		X		
El contenido del cuestionario recoge las principales preocupaciones actuales sobre el uso de problemas sociales relevantes en el aula.				X
La distribución de los contenidos expuestos en las preguntas del cuestionario es adecuada.				X
Las ideas de la investigación están fundamentadas en las preguntas y apartados de este instrumento.				X
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para obtención de información.				X
Comentarios y recomendaciones generales				
<ul style="list-style-type: none"> - (1=Nada adecuado, 2=Poco adecuado, 3=Adecuado; 4=Bastante adecuado; 5=Muy adecuado). Se considera inadecuada esta ordenación de las respuestas, dado que la opción 3=adecuado, no da al lector la posibilidad de la neutralidad o la indiferencia, dado que le sitúa en el nivel de “adecuados”. Por ello, se considera necesaria esa corrección. - (1=Nada de acuerdo, 2=Poco de acuerdo, 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=Bastante de acuerdo; 5=Muy de acuerdo. En el punto 4 no aparece el cierre del paréntesis. - En el apartado 5, los sub-enunciados de la pregunta terminan, algunos, con punto final y otros no. Hay que homogeneizar. - Para terminar le agradezco de nuevo haya dedicado su tiempo en cumplimentar este cuestionario. Se proponer sustituir por: Para terminar le agradezco nuevamente el tiempo dedicado a cumplimentar este cuestionario. 				

PARTE 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

IV. Valoración del logro de objetivos de investigación a través del cuestionario	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
Permite analizar el significado de los problemas sociales relevantes para el profesorado				X
Permite analizar la percepción del profesorado sobre la importancia de los problemas sociales relevantes.				X
Permite analizar la presencia de los problemas sociales relevantes en las clases de Ciencias Sociales				X

Permite analizar las actividades y recursos utilizados en las clases de Ciencias Sociales en relación a problemas sociales relevantes.				X
Permite animar al profesorado a hacer uso de los problemas sociales relevantes con su alumnado.			X	
Permite analizar la percepción del profesorado sobre la enseñanza de los problemas sociales relevantes, su importancia y su formación identitaria			X	
Comentarios y recomendaciones generales				

Valoración global:

4. ¿Este instrumento de recogida de datos es adecuado para los objetivos propuestos en la investigación?

Sí, considero que el cuestionario es adecuado para los objetivos que se persiguen. Si bien se contesta en menos de 15 minutos, cabe la posibilidad de que algún participante lo considere extenso.

5. ¿Este cuestionario es idóneo en base a los destinatarios y las cuestiones que pretende analizar?

Sí, es idóneo.

6. Sería de gran ayuda, que en este apartado se añadiesen todos los comentarios y recomendaciones necesarias a fin de mejorar la eficacia de este instrumento para la recogida de información.

El cuestionario, si bien se ha ido incluyendo a lo largo de la guía, presenta básicamente dos problemas:

- 1. Homogeneización de ciertos enunciados y corrección de tiempos verbales. Se necesita una revisión de estos aspectos para conseguir la perfección, al menos, en lo que a presentación de las preguntas y respuestas se refiere.**
- 2. Corrección de las opciones de respuesta, en concreto, en el caso de 3=adecuado. Se considera un error esa posible respuesta, que debería ser sustituida por 3=indiferente o similar.**

Valoración juez experto 2

Nombre y apellidos del experto/a: Jesús Eugenio Rodríguez Vaquero

Tiempo dedicado a la respuesta del cuestionario (indicar tiempo estimado): 20 minutos

PARTE 1. PRESENTACIÓN

I. Valoración de la presentación, instrucciones y la identificación del profesor y centro	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
Claridad en el planteamiento general del texto				X
Adecuación de la terminología empleada a los destinatarios				X
Motivación al destinatario				X
Información proporcionada sobre confidencialidad y anonimato				X
Idoneidad de las fórmulas utilizadas para agradecimiento				X
Los datos de identificación del profesor son pertinentes para el estudio				X
Se identifican claramente los objetivos y propósitos de la investigación				X
Comentarios y recomendaciones generales				
Entiendo que se presenta muy claramente el propósito del cuestionario y se adecua a los objetivos de la investigación				

PARTE 2. ASPECTOS FORMALES

II. Valoración de los aspectos formales del cuestionario	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
El título del cuestionario es adecuado				X
El lenguaje que se utiliza es claro y comprensible				X
Tamaño y fuente de letra empleados				X
El diseño y la combinación de preguntas abiertas y cerradas es adecuada				X
El número de preguntas y la extensión del cuestionario es adecuada				X
Agradecimiento de la participación en el cuestionario				X
Buena organización				X
Se puede extraer información clara del tema trabajado				X
Las preguntas no dan pie a confusión				X
Las preguntas utilizadas son claras				X
Comentarios y recomendaciones generales				
El cuestionario es formalmente muy acertado y acorde también con los objetivos de la investigación				

PARTE 3. CONTENIDOS

III. Valoración de los contenidos de la prueba	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
El contenido de las preguntas tiene una estructura y un mensaje coherente.				X
Las definiciones sobre el problemas sociales relevantes y su importancia en el aula son claras y suficientes.				X
La síntesis del contenido es adecuada.				X
El contenido del cuestionario recoge las principales preocupaciones actuales sobre el uso de problemas sociales relevantes en el aula.				X
La distribución de los contenidos expuestos en las preguntas del cuestionario es adecuada.				X
Las ideas de la investigación están fundamentadas en las preguntas y apartados de este instrumento.				X
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para obtención de información.				X
Comentarios y recomendaciones generales				
Las preguntas que se formulan en el cuestionario están estructuradas de forma coherente, se plantean claramente los objetivos y serán muy útiles para el desarrollo de la investigación.				

PARTE 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

IV. Valoración del logro de objetivos de investigación a través del cuestionario	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
Permite analizar el significado de los problemas sociales relevantes para el profesorado				X
Permite analizar la percepción del profesorado sobre la importancia de los problemas sociales relevantes.				X
Permite analizar la presencia de los problemas sociales relevantes en las clases de Ciencias Sociales				X
Permite analizar las actividades y recursos utilizados en las clases de Ciencias Sociales en relación a problemas sociales relevantes.				X
Permite animar al profesorado a hacer uso de los problemas sociales relevantes con su alumnado.				X

Permite analizar la percepción del profesorado sobre la enseñanza de los problemas sociales relevantes, su importancia y su formación identitaria				X
Comentarios y recomendaciones generales				
El cuestionario permite acertadamente que el profesorado de Educación Primaria que lo cumplimente, ponga en valor el tratamiento de los problemas sociales relevantes y controvertidos en la materia de Ciencias Sociales y reflexione de forma autocrítica sobre su labor.				

Valoración global:

7. ¿Este instrumento de recogida de datos es adecuado para los objetivos propuestos en la investigación?
Como ha quedado expuesto anteriormente, estimo que SI.

8. ¿Este cuestionario es idóneo en base a los destinatarios y las cuestiones que pretende analizar?

Como ha quedado expuesto anteriormente, estimo que SI.

9. Sería de gran ayuda, que en este apartado se añadiesen todos los comentarios y recomendaciones necesarias a fin de mejorar la eficacia de este instrumento para la recogida de información.

Se podrían plantear preguntas que permitiesen a los docentes incluir acciones concretas desarrolladas en el aula con el alumnado en relación con estas temáticas. En concreto, permitiría conocer mejor la práctica docente.

ANEXO 6: - Cuestionario para el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria

El uso de Problemas sociales relevantes en la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Primaria

Edad:

Sexo:

Colegio:

Curso:

I. Concepciones sobre la clase de Ciencias Sociales y el trabajo con problemas sociales relevantes

1. ¿Te gustan las clases de Ciencias Sociales?

No me gustan nada	No me gustan	Me da igual	Me gustan un poco	Me gustan mucho
-------------------	--------------	-------------	-------------------	-----------------

2. ¿Qué sueles hacer, junto a tus compañeros/as, durante la clase de Ciencias Sociales? Marca con una cruz aquello que hacéis con más frecuencia.

Escuchamos a la maestra/o	
Leemos el libro de Ciencias Sociales	
Hacemos las actividades del libro y las corregimos	
Permanecemos cada uno en nuestro sitio, atentos a las explicaciones de la maestra/o, sin movernos	
Buscamos información en Internet con ayuda del ordenador y la pizarra digital	
Trabajamos en grupos	
Hacemos debates sobre temas de actualidad	
Hacemos exposiciones en clase para presentar los temas sobre los que trabajamos	
Hacemos salidas al exterior, y visitamos museos y otros sitios	
Vemos vídeos que selecciona la maestra/o	
El/la maestro/a nos pregunta el tema que queremos trabajar en clase	
Vemos películas, videos, documentales... elegidos por nosotros.	
Experimentamos en primera persona lo que estamos trabajando	
Nuestros familiares también participan	
Trabajamos con apuntes de la maestra/o	

Buscamos información en distintas fuentes como internet, revistas, libros antiguos, noticias, entrevistas, fotografías, ... para posteriormente trabajarla y clasificarla.	
Observamos fotografías	
Utilizamos aplicaciones para el teléfono móvil y tabletas	

3. ¿Cambiarías algo de tus clases de Ciencias Sociales? Explica brevemente qué cambiarías, y cómo te gustaría que fuesen.

4. ¿Te interesan los contenidos que abordáis en clase de Ciencias Sociales?

No me interesan nada	Me interesan un poco	Me dan igual	Me interesa un poco	Estoy muy interesado en ellos
----------------------	----------------------	--------------	---------------------	-------------------------------

5. ¿Crees que lo que aprendes en las clases de Ciencias Sociales puede serte de utilidad en tu vida diaria?

No creo que pueda ser nada útil	Puede ser un poco útil	Me es indiferente	Puede ser un poco útil	Es muy útil en mi vida diaria
---------------------------------	------------------------	-------------------	------------------------	-------------------------------

6. ¿Te gustaría que en las clases de Ciencias Sociales se trataran temas de actualidad como los que aparecen en las noticias o los periódicos?

No estoy nada de acuerdo	Un poco de acuerdo	Me da igual	Estoy bastante de acuerdo	Estoy muy de acuerdo
--------------------------	--------------------	-------------	---------------------------	----------------------

7. ¿Cuál de los siguientes temas te gustaría que se trabajasen en las clases de Ciencias Sociales? Señala un máximo de seis, y márcalos con una cruz.

Desigualdades sociales	
Pobreza	
Trafico y explotación de personas	
Racismo	

Uso de redes sociales y relaciones a través de ellas	
Trabajo infantil	
Problemas medioambientales (contaminación, residuos, reciclaje...)	
Refugiados	
Guerras (militares, biológicas, cibernéticas, etc.)	
Cambio climático	
Igualdad de género	
Convivencia entre culturas	
Uso responsable de las nuevas tecnologías (móviles, tabletas, ordenadores, etc.)	
Pérdida de derechos y libertades	
Barrios marginales de la ciudad	
Ninguno de estos temas	

8. ¿Qué otros temas te gustaría tratar en las clases de Ciencias Sociales? Indícalo y explica por qué.

II. Trabajo en el aula con problemáticas de actualidad

1. ¿Participas, junto a tu maestra/o y compañeros/as, en la selección de los temas que tratáis en la asignatura de Ciencias Sociales?

<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>	A veces	<input type="checkbox"/>	Casi siempre	<input type="checkbox"/>	Siempre
--------------------------	-------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------	---------

2. ¿Te gustaría participar, junto a tus compañeros/as, en la selección de temas que se tratan en las clases de Ciencias Sociales?

<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>	A veces	<input type="checkbox"/>	Casi siempre	<input type="checkbox"/>	Siempre
--------------------------	-------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------	---------

3. ¿Se tratan en tus clases de Ciencias Sociales los problemas sociales y temas de actualidad que aparecen en las noticias y periódicos?

<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>	A veces	<input type="checkbox"/>	Casi siempre	<input type="checkbox"/>	Siempre
--------------------------	-------	--------------------------	---------	--------------------------	--------------	--------------------------	---------

4. Señala con una cruz aquellos temas que hayáis tratado alguna vez en las clases de Ciencias Sociales.

Racismo	
Pobreza	
Trabajo infantil	
Desigualdades sociales	
Barrios marginales de la ciudad	
Igualdad de género	
Uso responsable de las nuevas tecnologías (móviles, tabletas, ordenadores, etc.)	
Cambio climático	
Uso de redes sociales y relaciones a través de ellas	
Problemas medioambientales (contaminación, residuos, reciclaje...)	
Trafico y explotación de personas	
Convivencia entre culturas	
Guerras (militares, biológicas, cibernéticas, etc.)	
Refugiados	
Terrorismos	
Pérdida de derechos y libertades	
Ninguno de los anteriores	

4. En caso de trabajar estos temas en clase de Ciencias Sociales, ¿cómo lo hacéis? Explícalo brevemente.

5. Si en tu clase de Ciencias Sociales no se trabajan estos temas de actualidad, ¿te gustaría que se hiciera? Explica por qué.

ANEXO 7: Carta de llamamiento a los padres/madres/tutores legales del alumnado para acudir a una reunión informativa sobre los objetivos que tiene esta investigación, con el fin de que sus hijos/as formen parte de ella.

Estimada madre/padre o tutor, mi nombre es María López Zurita y le hago llegar esta carta debido a que estoy cursando el Máster de Investigación y Evaluación Didáctica para el Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Almería, actualmente estoy elaborando mi Trabajo Fin de Máster, centrado este en una investigación para conocer el uso real que hace el profesorado en activo de educación Primaria en el área de Ciencias Sociales sobre los problemas sociales relevantes y me gustaría que su hija/hijo formase parte de él.

El objetivo principal de esta investigación es indagar cual es el tratamiento que se hace de las problemáticas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales en las aulas de Educación Primaria. Ellos mejor que nadie conocen la realidad y actividad que hay en las aulas, así como lo que los maestros y maestras quieren que aprendan, por ello agradeceríamos que formasen parte de esta investigación, ya que su aportación puede ser crucial para poder elaborar dicha investigación.

Todos los datos, respuestas y opiniones que se plasmen en esta investigación serán anónimos y confidenciales.

Si usted decide que su hijo/hija forme parte de esta investigación, me gustaría reunirme con usted con la intención de detallar y aclarar todas las dudas que puedan surgirle. En caso de que desee asistir a la reunión o que su hijo/hija forme parte de esta investigación ruego comuniquen su asistencia.

- Asistiré para tener más información
- No asistiré, no deseo que mi hijo/hija forme parte de la investigación.

Atentamente,

María López Zurita.

ANEXO 8: Documento de negociación con los padres/madres/tutores legales

Estimado/ Estimada padre, madre o tutor:

Esta investigación en la que ha aceptado que su hijo/hija participe forma parte del Trabajo Fin de Master de María López Zurita, alumna en el master de Investigación y

Evaluación Didáctica para el Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Almería.

El objetivo de esta investigación es indagar y profundizar en el tratamiento que se hace de las problemáticas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en las aulas de Educación Primaria. En mi opinión, es un tema bastante importante y que puede ayudarnos a comprender si la enseñanza y aprendizaje que recibe el alumnado se encuentra totalmente integrado en todos los sentidos de la sociedad que les rodea.

Solicito vuestra colaboración, ya que esta es imprescindible para poder llevar a cabo esta investigación. Concretamente necesito que permitieseis que su hijo/ hija dedicara unos minutos a contestar un cuestionario elaborado íntegramente para conocer cuáles son sus necesidades. En él se pide que como participantes esenciales en las aulas de Educación Primaria manifiesten su opinión sobre el uso real que se hace de los problemas sociales relevantes, su estudio y concepciones.

Este cuestionario se encuentra dividido en tres bloques. En el primer apartado de dicho cuestionario se tratarán los datos meramente identificativos. El segundo se caracteriza por abarcar aquellas preguntas relacionadas con las concepciones que tiene el su hijo/hija sobre las clases de Ciencias Sociales, así como el trabajo real que se hace en las aulas con problemas sociales relevantes y finalmente un tercer bloque engloba preguntas afines con el trabajo que se lleva a cabo en el aula relacionadas con las problemáticas de la actualidad.

El cuestionario consta tanto de preguntas abiertas como de preguntas cerradas para que, con total sinceridad, puedan ser contestadas. Referente a la temporalización, contestar el cuestionario no les llevará más de unos 15 o 20 minutos.

Les recuerdo que:

- Todos los datos, respuestas y opiniones serán totalmente anónimos y confidenciales, por lo que se ruega sinceridad.
- Esta negociación puede ser alterada por cualquier interés que usted tenga, siempre y cuando se lo presente al investigador.
- Una vez finalizada la investigación, si está interesado en los resultados de la misma se pondrá a vuestra disposición un informe con los principales resultados y conclusiones obtenidos.

Gracias de antemano por vuestra amabilidad y vuestro tiempo empleado

María López Zurita

mariaazurita@gmail.com

ANEXO 9: Comunicación a través de correo electrónico con los jueces expertos para la validación del cuestionario dirigido al alumnado.

Estimado/a experto/a

Mi nombre es María López Zurita y soy alumna del Master en Investigación y Evaluación Didáctica para el Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Almería. En este momento me encuentro elaborando mi Trabajo Fin de Máster, que tiene como objeto investigar el uso que hace el profesorado de Educación Primaria de los problemas sociales relevantes en las aulas de Ciencias Sociales. Deseo conocer además las concepciones que poseen acerca de trabajar estos temas en las aulas, y qué opinión tienen sobre su potencial didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Para triangular esta investigación también se pasará un cuestionario al alumnado de esta etapa para conocer su opinión en relación al tratamiento de estos temas en las aulas.

Actualmente estamos en la fase de validación del instrumento de recogida de información dirigido al alumnado de Educación Primaria en las aulas de Ciencias Sociales. Al tratarse de una prueba de elaboración propia precisamos que su forma, estructura y contenido sean validados por expertos. Es por ello que solicitamos su juicio como experto/a para valorar la pertinencia del instrumento y su adecuación a los objetivos de la investigación. Le pedimos su participación cumplimentando la guía de valoración que se adjunta en este correo, junto al enlace de acceso al cuestionario.

Le estaría muy agradecidos si pudiera:

- 1º. Responder el cuestionario, midiendo y señalando el tiempo dedicado al mismo.
- 2º. Cumplimentar la guía de evaluación del instrumento que incluimos.

Le agradezco sinceramente su colaboración y el tiempo dedicado,
María López Zurita

ANEXO 10: Presentación a los jueces expertos y guía de validación del cuestionario destinado al profesorado en activo del área de Ciencias Sociales en Educación Primaria

Estimados Jueces Expertos

Esta investigación que han aceptado valorar forma parte del Trabajo Fin de Master de María López Zurita, alumna en el máster de Investigación y Evaluación Didáctica para el Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Almería.

El objetivo de esta investigación es indagar y profundizar en el tratamiento que se hace de las problemáticas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en las aulas de Educación Primaria, en este caso desde la perspectiva del alumnado. En nuestra opinión, es un tema muy interesante, ya que puede ayudarnos a conocer en mayor medida cómo se enseñan y aprenden las Ciencias Sociales, nuestra intención es analizar si el conocimiento social se integra con las problemáticas de nuestro entorno y si el aprendizaje es adaptado a sus necesidades, con el fin de entender y hacer de este conocimiento una herramienta más útil.

Por todo ello, les solicito sus revisiones y sugerencias, ya que este instrumento de recogida de datos ha sido elaborado *ad hoc* para esta investigación y precisa de ser validado por expertos. El cuestionario se encuentra dividido en dos bloques, y va dirigido al alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria. Un primer bloque recoge los datos identificativos; un segundo bloque se centra en las concepciones del alumnado acerca de los problemas sociales relevantes; y por último un tercer bloque sobre el uso y trabajo real que se hace de estos problemas en las clases de Ciencias Sociales.

Se incluyen tanto preguntas abiertas como cerradas para que, con total sinceridad, puedan ser contestadas en aproximadamente 10 o 15 minutos. Solicito, pues, de su ayuda para que dediquen unos minutos de su tiempo a contestar el cuestionario y rellenar la guía de validación que adjuntamos a continuación, donde podrán valorar si se adapta en su forma, estructura y contenidos al objetivo de la investigación, y realizar todas aquellas sugerencias y propuestas de mejora que consideren oportunas, a fin de mejorar este instrumento.

Finalmente, me gustaría agradecer su colaboración y por supuesto sus aportaciones que, sin lugar a dudas, mejorarán la calidad de esta investigación.

GUÍA DE VALIDACIÓN PARA EL CUESTIONARIO⁶

Nombre y apellidos del experto/a:

Tiempo dedicado a la respuesta del cuestionario (indicar tiempo estimado):

PARTE 1. PRESENTACIÓN

I. Valoración de la presentación, instrucciones y la identificación del profesor y centro	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
Claridad en el planteamiento general del texto				
Adecuación de la terminología empleada a los destinatarios				
Se pueden recoger los datos necesarios para poder llevar a cabo el estudio				
Motivación al destinatario				
Información proporcionada sobre confidencialidad y anonimato				
Idoneidad de las fórmulas utilizadas para agradecimiento				
Los datos de identificación del alumnado son pertinentes para el estudio				
Se identifican claramente los objetivos y propósitos de la investigación				
Comentarios y recomendaciones generales				

PARTE 2. ASPECTOS FORMALES

II. Valoración de los aspectos formales del cuestionario	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
El título del cuestionario es adecuado				
El lenguaje que se utiliza es claro y comprensible				
Tamaño y fuente de letra empleados				
El diseño y la combinación de preguntas abiertas y cerradas es adecuada				

⁶ Esta guía de validación ha sido adaptada del instrumento publicado en Chaparro, A., Felices, M.M. y Molina, S. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&mus*, 149-166.

El número de preguntas y la extensión del cuestionario es adecuada				
Agradecimiento de la participación en el cuestionario				
Es fácil y entretenido de rellenar				
Buena organización				
Se puede extraer información clara del tema trabajado				
Las preguntas no dan pie a confusión				
Se extrae información clara que puede ser analizada				
Las preguntas utilizadas son claras				
Comentarios y recomendaciones generales				

PARTE 3. CONTENIDOS

III. Valoración de los contenidos de la prueba	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
El contenido de las preguntas tiene una estructura y un mensaje coherente.				
Las definiciones sobre el problemas sociales relevantes y su importancia en el aula son claras y suficientes.				
La síntesis del contenido es adecuada.				
El contenido del cuestionario recoge las principales preocupaciones actuales sobre el uso de problemas sociales relevantes en el aula.				
La distribución de los contenidos expuestos en las preguntas del cuestionario es adecuada.				
Las ideas de la investigación están fundamentadas en las preguntas y apartados de este instrumento.				
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para obtención de información.				
Comentarios y recomendaciones generales				

PARTE 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

IV. Valoración del logro de objetivos de investigación a través del cuestionario	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente	Regular	Bueno	Excelente

	1	2	3	4
Permite analizar el la concepción y utilización que se hace en el aula de los problemas sociales				
Permite analizar la percepción del alumnado sobre la importancia de los problemas sociales relevantes.				
Permite analizar la presencia de los problemas sociales relevantes en las clases de Ciencias Sociales				
Permite analizar las actividades y recursos utilizados en las clases de Ciencias Sociales en relación a problemas sociales relevantes.				
Permite animar al alumnado a interesarse más por los problemas sociales relevantes				
Permite analizar la percepción del alumnado sobre el aprendizaje de los problemas sociales relevantes y su importancia.				
Permite indagar y profundizar en el tratamiento que se hace en las aulas de Ciencias Sociales de los problemas sociales desde la perspectiva del alumnado				
Permite saber si la enseñanza/aprendizaje en la que se ven envueltos está basado en sus intereses.				
Nos permite saber si el conocimiento social se integra con la problemática de nuestro entorno				
Permite hacer ver al alumnado la herramienta tan útil que puede llegar a ser el uso de los problemas sociales relevantes en las aulas de Ciencias Sociales				
Comentarios y recomendaciones generales				

Valoración global:

10. ¿Este instrumento de recogida de datos es adecuado para los objetivos propuestos en la investigación?
11. ¿Este cuestionario es idóneo en base a los destinatarios y las cuestiones que pretende analizar?
12. Sería de gran ayuda, que en este apartado se añadiesen todos los comentarios y recomendaciones necesarias a fin de mejorar la eficacia de este instrumento para la recogida de información.

ANEXO 11: Complimentación guía de validación de los jueces expertos referente al cuestionario del profesorado.

GUÍA DE VALIDACIÓN PARA EL CUESTIONARIO⁷

Nombre y apellidos del experto/a: Álvaro Chaparro Sainz

Tiempo dedicado a la respuesta del cuestionario (indicar tiempo estimado): 12 minutos

PARTE 1. PRESENTACIÓN

I. Valoración de la presentación, instrucciones y la identificación del profesor y centro	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
Claridad en el planteamiento general del texto				X
Adecuación de la terminología empleada a los destinatarios			X	
Se pueden recoger los datos necesarios para poder llevar a cabo el estudio			X	
Motivación al destinatario			X	
Información proporcionada sobre confidencialidad y anonimato				X
Idoneidad de las fórmulas utilizadas para agradecimiento				X
Los datos de identificación del alumnado son pertinentes para el estudio				X
Se identifican claramente los objetivos y propósitos de la investigación				X
Comentarios y recomendaciones generales				
Todo en orden, no se considera ninguna mención relevante.				

PARTE 2. ASPECTOS FORMALES

II. Valoración de los aspectos formales del cuestionario	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
El título del cuestionario es adecuado	X			

⁷ Esta guía de validación ha sido adaptada del instrumento publicado en Chaparro, A., Felices, M.M. y Molina, S. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&mus*, 149-166.

El lenguaje que se utiliza es claro y comprensible			X	
Tamaño y fuente de letra empleados			X	
El diseño y la combinación de preguntas abiertas y cerradas es adecuada		X		
El número de preguntas y la extensión del cuestionario es adecuada			X	
Agradecimiento de la participación en el cuestionario				X
Es fácil y entretenido de rellenar				X
Buena organización			X	
Se puede extraer información clara del tema trabajado				X
Las preguntas no dan pie a confusión				X
Se extrae información clara que puede ser analizada			X	
Las preguntas utilizadas son claras				X
Comentarios y recomendaciones generales				
<p>Se ha indicado el título del cuestionario como “insuficiente” dado que no se encuentra por ninguna parte, salvo error.</p> <p>Se ha indicado como “regular”, el ítem “el diseño y la combinación de preguntas abiertas y cerradas” porque se considera que las preguntas cerradas deberían corresponder mejor a una escala Likert (1 a 5 respuestas o, en su caso 1 a 4), y no a una respuesta exclusiva de tipo afirmativo o negativo.</p>				

PARTE 3. CONTENIDOS

III. Valoración de los contenidos de la prueba	Indicadores			
	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
El contenido de las preguntas tiene una estructura y un mensaje coherente.			X	
Las definiciones sobre el problemas sociales relevantes y su importancia en el aula son claras y suficientes.			X	
La síntesis del contenido es adecuada.			X	
El contenido del cuestionario recoge las principales preocupaciones actuales sobre el uso de problemas sociales relevantes en el aula.		X		
La distribución de los contenidos expuestos en las preguntas del cuestionario es adecuada.			X	
Las ideas de la investigación están fundamentadas en las preguntas y apartados de este instrumento.			X	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para obtención de información.				X

Comentarios y recomendaciones generales

Se considera que se podría incorporar el “terrorismo” (aunque existe el de guerra), como epígrafe individual, en relación con el ítem: “El contenido del cuestionario recoge las principales preocupaciones actuales sobre el uso de problemas sociales relevantes en el aula”.

PARTE 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

IV. Valoración del logro de objetivos de investigación a través del cuestionario	Indicadores			
ÍTEMS	Insuficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Excelente 4
Permite analizar la concepción y utilización que se hace en el aula de los problemas sociales				X
Permite analizar la percepción del alumnado sobre la importancia de los problemas sociales relevantes.				X
Permite analizar la presencia de los problemas sociales relevantes en las clases de Ciencias Sociales				X
Permite analizar las actividades y recursos utilizados en las clases de Ciencias Sociales en relación a problemas sociales relevantes.			X	
Permite animar al alumnado a interesarse más por los problemas sociales relevantes			X	
Permite analizar la percepción del alumnado sobre el aprendizaje de los problemas sociales relevantes y su importancia.			X	
Permite indagar y profundizar en el tratamiento que se hace en las aulas de Ciencias Sociales de los problemas sociales desde la perspectiva del alumnado				X
Permite saber si la enseñanza/aprendizaje en la que se ven envueltos está basado en sus intereses.			X	
Nos permite saber si el conocimiento social se integra con la problemática de nuestro entorno			X	
Permite hacer ver al alumnado la herramienta tan útil que puede llegar a ser el uso de los problemas sociales relevantes en las aulas de Ciencias Sociales				X
Comentarios y recomendaciones generales				

Valoración global:

13. ¿Este instrumento de recogida de datos es adecuado para los objetivos propuestos en la investigación?

Sí, considero que lo es.

14. ¿Este cuestionario es idóneo en base a los destinatarios y las cuestiones que pretende analizar?

Considero que lo es.

15. Sería de gran ayuda, que en este apartado se añadiesen todos los comentarios y recomendaciones necesarias a fin de mejorar la eficacia de este instrumento para la recogida de información.

Además de los comentarios incluidos en las respuestas superiores, recomendaría un intenso repaso del cuestionario para subsanar errores gramaticales, por ejemplo:

- Trafico, en lugar de Tráfico.

ANEXO 12: Documento de negociación para poder llevar a cabo el diseño de investigación.

Estimado/ Estimada docente

Este grupo de discusión ha sido diseñado en el contexto de una investigación que estamos llevando a cabo en el Máster de Investigación y Evaluación Didáctica para el Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Almería, que forma parte del Trabajo Final de Máster de María López Zurita.

El objetivo principal de esta investigación es indagar en el tratamiento que se hace de las problemáticas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en las aulas de Educación Primaria, y conocer las concepciones que tiene el profesorado al respecto. Usted, mejor que nadie, conoce la realidad de un aula y las necesidades que en ella existen, por eso a través de un grupo de discusión le damos la oportunidad de aportar y compartir junto a otros compañeros y compañeras de docencia su opinión personal sobre el uso de los problemas sociales relevantes. ya que su opinión es esencial para poder ampliar los datos de nuestra investigación. Además, agradeceríamos que respondiese a las preguntas que se plantearán, con la mayor sinceridad posible.

Le recordamos que:

- Todos los datos, respuestas y opiniones serán totalmente anónimos y confidenciales, por lo que se ruega sinceridad.
- Se ruega responder a las preguntas y opiniones del resto de compañeros y compañeras con la mayor sinceridad posible.
- Esta negociación puede ser alterada por cualquier interés que usted tenga, siempre y cuando se lo presente al investigador.
- Una vez finalizada la investigación, si estáis interesados en los resultados de la misma se pondrá a vuestra disposición un informe con los principales resultados y conclusiones obtenidos.

Su participación es imprescindible para poder llevar a cabo esta investigación, por lo que nos gustaría que aceptase esta invitación a participar y poder culminar con nuestra investigación.

De nuevo gracias por su amabilidad y por el tiempo empleado.

Atentamente,

María López Zurita

ANEXO 13: Preguntas que se llevarán a cabo en el grupo de discusión

En cuanto al diseño y planificación del grupo de discusión, se han establecido una serie de preguntas que ayudarán a su desarrollo:

- ¿Cómo enseñar Ciencias Sociales en Educación Primaria? ¿Deberían tenerse en cuenta los intereses del alumnado en los temas de actualidad, que les influyen y les rodean, para esta enseñanza?
- ¿Cómo valoráis el tratamiento de problemas sociales relevantes en las aulas, para enseñar Ciencias Sociales en conexión con el medio y la realidad del alumnado? En caso de no considerarlos adecuados ¿Qué otras alternativas pueden ser más útiles a los problemas sociales relevantes pueden emplearse para trabajar los contenidos de Ciencias Sociales y mejorar el aprendizaje de nuestro alumnado? ¿por qué?

- ¿Qué ventajas e inconvenientes pueden repercutir en el profesorado el trato de problemas sociales relevantes en las aulas de Ciencias Sociales?
¿Porqué?
- ¿Qué hace al profesorado elegir o no usar los problemas sociales en sus aulas de Ciencias Sociales?
- ¿A qué riesgos se expone el profesorado de Primaria del área de Ciencias Sociales cuando trabaja problemas sociales relevantes en sus aulas?
¿Porqué?

ANEXO 14: Análisis de respuestas argumentadas a la pregunta 2., del BLOQUE 2. “Si la hubiera recibido (la formación), ¿Cuándo cursó la formación y por qué? (señálelo)”.

Categorías establecidas	Iniciativa propia	2
	Puntuación para baremo de promoción	3
	Formación continua	1
TOTAL DE RESPUESTAS		6

Sujeto 1: La he buscado por mi cuenta: lecturas, cursos, congresos... Por interés personal para dar respuesta al alumnado y a los retos que se me plantean en el día a día. (INICIATIVA PROPIA).

Sujeto 7: Un curso de resolución de conflictos en el año 2016 para adquirir puntos para el baremo de oposiciones. (PUNTUACIÓN EN BAREMO).

Sujeto 10: Curso de especialización en EE y Curso de especialización en AL como beneficio para las oposiciones. (PUNTUACIÓN EN BAREMO).

Sujeto 12: Continúa desde hace 25 años. (FORMACIÓN CONTINUA)

Sujeto 15: Hace años, por iniciativa propia (INICIATIVA PROPIA).

Sujeto 20: Curso de convivencia, por suponer una puntuación extra para conseguir la plaza definitiva. (PUNTUACIÓN EN BAREMO).

ANEXO 15: Análisis de respuestas a la pregunta 4, del BLOQUE 2, sobre si les gustaría o no recibir formación sobre trabajar problemáticas sociales relevantes en las aulas, y justificar por qué.

Categorías establecidas	Saber trabajarlos en el aula	7
	Actualizarse	3
	No sabe / no contesta	2
TOTAL RESPUESTAS		12

Sujeto 2: Dar una respuesta eficaz a los posibles problemas (SABER TRABAJARLOS EN EL AULA)

Sujeto 3: Porque es fructífero que un profesional de la temática te explique cómo reaccionar en estas situaciones (SABER TRABAJARLOS EN EL AULA)

Sujeto 5: Me gustaría saber cómo tratar ciertos temas (SABER TRABAJARLOS EN EL AULA)

Sujeto 6: Es primordial tratar los temas sociales en el aula. (SABER TRABAJARLOS EN EL AULA)

Sujeto 7: Solo he hecho un curso y hace bastante tiempo, me gustaría hacer más de los que imparten en el CEP, pero por ahora ninguno ha llamado mi atención (además de que no tengo mucho tiempo puesto que sigo formándome para obtener la plaza, sacar puntos y desempeñar bien mi trabajo en las aulas). (NO SABE / NO CONTESTA)

Sujeto 9: Tener más respuestas, ante estas situaciones. (SABER TRABAJARLOS EN EL AULA)

Sujeto 10: Conviene estar al día en todos los campos de la enseñanza (ACTUALIZACIÓN)

Sujeto 11: Siempre es imprescindible seguir formándonos (ACTUALIZACIÓN)

Sujeto 14: Necesitaríamos una formación para ayudarnos a adaptar las noticias diarias a la educación primaria, con el objetivo de no promover una situación que genere malestar entre los participantes (SABER TRABAJARLOS EN EL AULA)

Sujeto 15: Es necesario y debería ser obligatorio, para abrir la mente de los docentes.
(SABER TRABAJARLOS EN EL AULA)

Sujeto 18: Siempre es muy interesante (ACTUALIZACIÓN)

Sujeto 19: Meses para la jubilación (NO SABE / NO CONTESTA)

ANEXO 16: Análisis de respuestas pregunta 1, del BLOQUE 3. “¿Qué entiendes por problemas sociales relevantes o temas controvertidos?”.

Categorías establecidas	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 RESPUESTAS		20

Sujeto 1: Problema social relevante es aquél que es importante para un grupo, un colectivo, no necesariamente mayoritarios. Un tema controvertido es un asunto en el que distintos colectivos o grupos tienen opiniones contrarias. Generalmente, los problemas sociales relevantes suelen ser controvertidos. (AFECTAN A LOS GRUPOS)

Sujeto 2: Aquellos que determinan en parte la vida de los individuos de algún grupo social. (AFECTAN A LOS GRUPOS)

Sujeto 3: Entiendo por problemas sociales aquellas dificultades que vienen dadas por la heterogeneidad de la población o sociedad. Mientras que temas controvertidos entiendo como aquellos que suelen ser tabú en la sociedad y por lo tanto no nos han podido dar estrategias suficientes y dichas estrategias las hemos adquirido por nuestra cuenta o con la experiencia. Por ejemplo, educación sexual, drogodependencia, etc. (TABÚ SOCIAL / MIEDO)

Sujeto 4: medioambientales, discriminación, desigualdades... (EJEMPLOS)

Sujeto 5: Temas de los que apenas se habla, por miedo.... (TABÚ SOCIAL / MIEDO)

Sujeto 6: Básicamente los temas que afectan a la sociedad actual en su ámbito relativo a la convivencia. . (AFECTAN A LOS GRUPOS)

Sujeto 7: Lo entiendo como temas que son “tabú” o que pueden llegar a generar conflicto en las aulas (sobre todo con las familias), por ejemplo: la violencia de género, la sexualidad (ya sea heterosexualidad, homosexualidad, transgénero...), e incluso temas como el cambio climático, el reciclaje (hay personas que no lo ven como algo real). (TABÚ SOCIAL / MIEDO)

Sujeto 8: Temas que atenten contra los derechos humanos. (AFECTAN A LOS GRUPOS).

Sujeto 9: Desde la problemática escolar, a las derivadas de las redes sociales. (EJEMPLOS)

Sujeto 10: Los que puedan incidir u obstaculizar el desempeño de la labor docente (OBSTÁCULO PARA LA LABOR DOCENTE)

Sujeto 11: Problemas que afectan cada vez más a la sociedad que nos rodea. (AFECTAN A LOS GRUPOS).

Sujeto 12: Violencia doméstica, enfermedades mentales, marginalidad (EJEMPLOS)

Sujeto 13: No lo tengo claro (NO SABE / NO CONTESTA)

Sujeto 14: Noticias del día a día donde influyen aspectos relativos a temas subjetivos como política, creencias, etc. (EJEMPLOS)

Sujeto 15: (NO SABE / NO CONTESTA)

Sujeto 16: Temas y problemas que se dan en el mundo y que están presentes en la vida del alumnado. (AFECTAN A LOS GRUPOS)

Sujeto 17: La realidad social. (AFECTAN A LOS GRUPOS)

Sujeto 18: Ecología. Cambio climático. Feminismo. LGTB. Pobreza. Inmigración violencia de género. Etc. (EJEMPLOS)

Sujeto 19: Convivencia, clases sociales, política, historia de la nación (EJEMPLOS)

Sujeto 20: de interés general (AFECTAN A LOS GRUPOS)

ANEXO 17: Análisis de respuestas a la pregunta 3, BLOQUE 3., “Justifique su respuesta a la anterior pregunta” (¿Abordarías temas de este tipo para trabajar contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales?).

Categorías establecidas	Formar al alumnado (crítico, comprometido, informado, etc.)	14
	Trabajar de forma transversal	2
	No en todos los casos (cautela / inseguridad)	3
	No sabe / no contesta	1
TOTAL RESPUESTAS		20

Sujeto 1: El alumnado no es ajeno a lo que pasa en el mundo, sobre todo, pero no exclusivamente, si repercute en su mundo cercano. Por otra parte, no veo otra forma de educar personas críticas si no es abordando temas sociales de relevancia, aunque sean controvertidos, y que ellas y ellos se formen su opinión. (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 2: Preparar a los alumnos para los problemas que se puedan encontrar en el futuro. (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 3: A través de la historia o geografía se pueden abordar estos temas de forma transversal. (TRANSVERSALIDAD)

Sujeto 4: Ya lo hago desde todas las áreas. (TRANSVERSALIDAD)

Sujeto5: Los trabajaría solo con los alumnos mayores. Habría que tratarlos con cierta cautela. (CAUTELA / INSEGURIDAD)

Sujeto 6: La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que estar fundamentada en los temas que afectan a la sociedad. (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 7: Por supuesto que lo haría y lo hago, considero que son de vital importancia para la educación de cualquier persona, más aún de niños y niñas que están creciendo. Y no solo en Ciencias Sociales, a menudo tenemos que celebrar días señalados en el colegio,

casi siempre en la asignatura de lengua, y siempre aprovecho para tratar este tipo de temas, seas cuáles sean las consecuencias (casi siempre por las familias). (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 8: Son temas que forman parte de la realidad del alumnado, lo que ayuda a desarrollar el aspecto crítico y reflexivo de los alumnos. (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 9: En cualquier ámbito de la educación. (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 10: Se necesita conocer la realidad social y maneras de abordar sus problemas en el campo de la enseñanza (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 11: Tiene muchos aspectos relacionados con dicha asignatura. Ciencias Sociales trata temas culturales y sociales bastante controvertidos (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 12: (NO SABE / NO CONTESTA)

Sujeto 13: No estoy segura (CAUTELA / INSEGURIDAD)

Sujeto 14: Es la manera de que vean que el área está relacionada con la vida diaria y entender mejor lo que ocurre en nuestra sociedad. (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 15: A partir del conflicto surgen las soluciones y el entendimiento. (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 16: El aprendizaje debe ser significativo, que el alumnado pueda aplicarlo en su vida diaria. (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 17: Comprender la realidad y los problemas que aquejan a la sociedad. (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 18: Porque son necesarios. (FORMAR AL ALUMNADO)

Sujeto 19: El alumnado está muy desinformado y por ello no considero que tenga que ser el colegio el encargado de hablar de estos temas (CAUTELA / INSEGURIDAD)

Sujeto 20: Es necesario para el alumnado. (FORMAR AL ALUMNADO)

ANEXO 18: Respuesta a la pregunta 4, BLOQUE 3, “En caso de estar de acuerdo en trabajar en su aula, en conexión con las Ciencias Sociales, ¿Qué temas sociales o problemáticas trabajaría urgentemente con su alumnado?”.

Temáticas planteadas por el profesorado	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
	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	

Sujeto 1: Ahora mismo está cantado, el coronavirus, las epidemias y pandemias que ha habido, la salud pública, la solidaridad, los efectos de los recortes en los servicios públicos en la ciudadanía...; planteados, claro, con otras palabras, los temas suelen salir en las aulas en cualquier momento en cualquier materia, en las asambleas... Pero en otros contextos temporales hemos tratado el agua y su disponibilidad en el mundo, la guerra... Es más, no tienen conexión solamente con las Ciencias Sociales, también, y sobre todo, con Lengua (hay que hablar, escribir, leer, expresarse, exponer, defender...) y Matemáticas (hay que hacer gráficos, cálculos, estadísticas, resolver problemas...), pero pueden implicarse las Ciencias Naturales (enfermedades de los distintos aparatos y sistemas, la población vive en un espacio que se ve influenciado por lo que hacemos,

contaminación...), Educación Física (relación directa con lo comentado sobre enfermedades; beneficio del ejercicio físico, cómo, cuándo, dónde; dar un paseo para recoger información...), Plástica (para elaborar murales, carteles, presentaciones...), Lenguas extranjeras (pueden hacerse resúmenes de los trabajos y traducirlos para compartirlos, buscar información...), Música (inventar canciones, letra y música, que alivien la tensión -en el caso del coronavirus, p.e.-, en otros para transmitir las ideas a compañeras y compañeros de los cursos inferiores...), Ciudadanía (solidaridad, valores, respeto por otras ideas...)...

Sujeto 2: Exclusión social.

Sujeto 3: Mi situación laboral este curso es especial, debido a que uno de los grupos de alumnos que tengo pertenecen a un centro para mejorar su enfermedad respecto a las adicciones, siendo la mayoría de ellos personas con problemas de drogas. Por lo tanto, trabajamos temas de sociales que poco a poco voy conduciendo para que ellos sean conscientes de sus problemas de adicciones, suban su autoestima y auto concepto para superar dicha adicción. Además de otros temas como desigualdades sociales, violencia...

Sujeto 4: Discriminación, igualdad, medioambiente, etc.

Sujeto 5: El paro, las adicciones, el maltrato....

Sujeto 6: La igualdad efectiva entre mujeres y hombres, así como la libertad sexual y de género. También me parece muy importante tratar el tema de la justicia social desde un ámbito ecológico.

Sujeto 7: la violencia de género, la sexualidad (ya sea heterosexualidad, homosexualidad, transgénero...), e incluso temas como el cambio climático, el reciclaje la diversidad (tanto discapacidades como diferencias culturales o de etnia), igualdad real, quizá la muerte, la importancia de la ciencia (por encima de la religión), la evolución de la tecnología, la crueldad animal, estereotipos... No sé, hay muchos temas.

Sujeto 8: Inmigración, colectivo LGBT, violencia de género, etc

Sujeto 9: Ciudadanía, derechos y deberes de los ciudadanos.

Sujeto 10: La incidencia de la problemática familiar y sus consecuencias en el alumnado

Sujeto 11: El patrimonio. Es indispensable conocerlo para cambiar la sociedad que nos rodea

Sujeto 12: La marginalización, la depresión

Sujeto 13: Integración, diversidad

Sujeto 14: Libre pensamiento para decidir y luchar por sus ideales y defenderlos. Pensar por sí mismos sin influencias.

Sujeto 15: Feminismo y género, diferencias socioeconómicas, xenofobia, medio ambiente, impacto humano en el planeta, consciencia y conciencia histórica y el absurdo de ser racista o nacionalista...

Sujeto 16: La paz, la solidaridad, pobreza, desigualdad, justicia, corrupción, desempleo, escasez de agua, cambio climático, cuidado del planeta, inseguridad y delincuencia, violencia de género.....

Sujeto 17: La contaminación

Sujeto 18: La situación del Planeta

Sujeto 19: Convivencia, clases sociales, política, historia de la nación

Sujeto 20: política, convivencia, sexualidad, redes sociales, deberes y derechos...

ANEXO 19: Análisis de respuesta 8, BLOQUE 3: *“Si consideras que existe alguna otra limitación que no se ha contemplado en la anterior pregunta, señálala a continuación”*

Limitaciones consideradas por el profesorado	La subjetividad	1
	Todo depende de la formación del profesorado. Depende de él/ella.	1
	La autocensura	1
	No existen más limitaciones	1
	Ejemplos de cómo trabajar estos problemas	2

Sujeto 1: Normalmente, detectado el tema-asunto de interés, consensuamos un proyecto (que no siempre se ajusta a las fases del trabajo por proyectos propiamente dicho), se forman grupos de trabajo que investigan y trabajan sobre distintas 'parcelas' del problema y luego se exponen y debaten las conclusiones (no exclusivamente al final del proyecto,

a lo largo de todo él). Otras veces yo sugiero el tema y el alumnado busca la información, individualmente o en grupos, la exponen y se extraen conclusiones.

Sujeto 6: La autocensura.

Sujeto 7: Creo que se contempla todo.

Sujeto 10: Exponiendo el tema y orientando sobre posibles soluciones o repercusiones sociales o personales, dando a elegir soluciones y eligiendo la mía.

Sujeto 14: Posibilidad de subjetividad en la docencia.

Sujeto 15: Todo depende de la mano izquierda y la formación del docente al abordar estos temas ante el equipo directivo, el alumnado y las familias. Si un docente está formado y preparado para ello encontrará la forma y el ritmo de llevarlo a su aula.

ANEXO 20: Análisis de respuestas a la pregunta 6, BLOQUE 4, “Si has tenido ocasión de trabajar problemas sociales relevantes en tus clases de Ciencias Sociales, explique brevemente cómo lo hiciste”.

Como trabajarían los problemas sociales relevantes	Finalidades: desarrollar pensamiento crítico y trabajar la dialéctica	1
	Contenidos: problemas de actualidad	3
	Metodologías: debates, lluvia de ideas, salidas, estudios de caso, grupos cooperativos, indagaciones / investigaciones	3
	Recursos: noticias, reportajes, películas, charlas, documentales, entrevistas, testimonios	2
	Cuándo: habitualmente / días concretos (efemérides).	3

Sujeto 3: Utilizo los debates para incrementar el diálogo y opiniones. Por otro lado, trabajamos contenidos del currículum a través de noticias de diversos periódicos y posteriormente realizamos una lluvia de ideas y debates sobre esas noticias que son sobre problemas sociales o controvertidos. A través de reportajes y películas, excursiones, charlas de profesionales sobre esos temas, etc. (RECURSOS) (METODOLOGÍAS)

Sujeto5: Se trabajan algunos temas de manera muy puntual (día de la violencia de género...) y un poco de pasada con vídeos, fotos... (CUÁNDO)

Sujeto 6: Mediante debates, entrevistas y documentales. (METODOLOGÍAS)

Sujeto 7: Siempre lo hago a través de hechos reales o experiencias, como el día de la violencia de género con casos de agresión, o cuando hablé del reciclaje expongo temas como el cambio climático. A menudo acompaño estos testimonios de vídeos o fotos. (RECURSOS) (CONTENIDOS)

Sujeto 12: Los trabajo en días puntuales como es el día de la violencia machista, el día del planeta, ... (CUÁNDO)

Sujeto 14: Noticias sobre la problemática del medio ambiente y cambio climático. Catástrofes medioambientales. (CONTENIDOS)

Sujeto 15: Haciendo ver las incoherencias de algunos pensamientos, usando la dialéctica. (FINALIDADES)

Sujeto 16: Investigación, entrevistas trabajo en equipo cooperativo.... (METODOLOGÍAS)

Sujeto 19: A través de descripciones reales de hechos históricos (CONTENIDOS)

Sujeto 20: Suelo hacer uso de estos temas en los días en los que suelen ser específicos para ellos, como el día de la paz, el día de la violencia de género, entre otros. (CUÁNDO)

ANEXO 21: Análisis de respuestas a la pregunta 8, BLOQUE 4: *“Si tiene la oportunidad de trabajar en clase de Ciencias Sociales a partir de problemas sociales relevantes ¿Cómo le gustaría llevarlo a cabo? Explíquelo brevemente.”*

Como llevar a cabo los problemas sociales relevantes	Testimonios directos	1
	Debate guiado	3
	Razonando éticamente	1
	Búsqueda de información	2
	Exposiciones	1
	Visitas	1

Sujeto 7: Seguiría con la metodología aplicada. Sería muy interesante contar en clase con testimonios directos.

Sujeto 8: Siempre he dado clase a cursos pequeños y aunque participan, creo que no lo suficiente. Me gustaría llevarlo a cabo por medio de un debate guiado.

Sujeto 10: Dando alternativas, pero razonando éticamente las decisiones, a la vez que legalmente

Sujeto 14: Búsqueda de información y exposiciones basadas en sus conclusiones.

Sujeto 16: A través de trabajo cooperativo, coordinado con las familias que aporten conocimientos

Sujeto 19: Planteando fielmente hechos ocurridos

Sujeto 20: Visitas, investigaciones, debates ...