



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Grado en Educación Primaria*

**Enseñanza de las Ciencias Sociales en conexión con problemas sociales relevantes. Una investigación desde la perspectiva docente.**

**Teaching of Social Sciences in connection with relevant social problems. An investigation from the educational perspective.**

Autor: David Sánchez Moreno

Director: Álvaro Chaparro Sainz

Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Almería, mayo, 2022

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

## **Resumen**

El presente Trabajo Fin de Grado se centra en analizar las distintas maneras de enseñar Ciencias Sociales en la provincia de Almería y comprobar la manera en la que los docentes introducen los problemas sociales en el aula. Para ello, se ha empleado una metodología de investigación mixta, que busca dar respuesta a las hipótesis de partida. Así, la primera hipótesis que consideramos hace referencia al uso de los problemas sociales en el aula, dado que consideramos que los docentes no los tienen en cuenta en sus clases de Ciencias Sociales. La segunda hipótesis considera que los docentes a pesar de estar trabajando siguen formándose. Finalmente, la última hipótesis plantea que los docentes interactúan con su alumnado acerca de los temas tratados en clase convirtiéndolos en los protagonistas del proceso de enseñanza. Para obtener los resultados se ha diseñado un cuestionario, que cuenta tanto con preguntas abiertas como cerradas, que ha sido facilitado a docentes de distintos centros de la provincia de Almería. Además, se ha realizado una breve entrevista a estos docentes que va a ayudar a conocerlos mejor con el fin de obtener unos datos más fiables. Para terminar, un análisis de datos nos muestra aspectos fundamentales como el gran interés por tratar los problemas relevantes en clase, pero la gran dificultad que conlleva llevarlos a un aula de Educación Primaria o las diferencias de enseñar en un centro de la periferia o un centro educativo situado en el centro de la provincia de Almería.

**Palabras clave:** Ciencias Sociales, Educación Primaria, metodología, problemas sociales relevantes e investigación mixta.

## **Abstract:**

This Final Degree Project focuses on analyzing the different methods of teaching Social Sciences in the province of Almería, and looking into the ways teachers use to introduce social problems in the classrooms through an investigation. For that, a mixed research methodology has been employed, that looks to answer the following three starting hypotheses. The first one references the use of social problems in the classroom, where it's expected of the teachers to not take said themes into account while teaching Social Sciences. The second hypothesis hopes that teachers keep learning even after they start working. And finally, the last hypothesis hopes that teachers interact with their students about themes treated in class, making them the protagonists of the process of learning. To obtain these results a questionnaire has been designed, which counts with both open and closed questions, given to teachers of different centers in the province of Almería. Besides, a short interview has been performed on some of these teachers that will help to know them more with the purpose of obtaining more reliable

data. To finish, an analysis of the data shows us fundamental aspects like the great interest in treating relevant problems in class, but how difficult it is to carry them into a primary school class, or the differences between teaching in a center on the outskirts of the city compared to teaching in one in the center of it.

**Keywords:** Social Sciences, Primary Education, methodology, relevant social problems, and mixed research.

## Contenido

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	4
<b>2.1. ¿CÓMO SE ENSEÑAN LAS CIENCIAS SOCIALES?</b> .....	4
<b>2.2. ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE PROBLEMAS SOCIALES</b> .....	7
<b>2.3. EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA</b> .....	9
<b>2.4. EDUCAR PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA</b> .....	10
<b>3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA</b> .....	11
<b>3.1. OBJETIVO GENERAL</b> .....	11
<b>3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	11
<b>3.3. HIPÓTESIS</b> .....	12
<b>3.4. METODOLOGÍA</b> .....	12
<b>3.5. MUESTRA</b> .....	13
<b>3.6. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN</b> .....	15
<b>4. ANÁLISIS DE DATOS</b> .....	15
<b>5. DISCUSIÓN</b> .....	24
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	27
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	30
<b>8. ANEXOS</b> .....	32

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Final Grado de Educación Primaria tiene por objeto de análisis la **“Enseñanza de las Ciencias Sociales en conexión con problemas sociales relevantes”**. Se ha escogido este tema debido a la curiosidad que siempre ha generado las distintas maneras de enseñar las Ciencias Sociales y en especial como el docente es capaz de relacionarlo con los aspectos sociales relevantes que están pasando actualmente en el mundo. Así, se considera que es importante enseñar las Ciencias Sociales estando conectados con la más próxima actualidad del centro, despertando en el alumnado un interés por solucionar estos problemas.

El objetivo general de este trabajo es conocer las distintas técnicas y métodos que utilizan los docentes en Almería y en concreto saber si introducen los problemas sociales relevantes a las clases de Ciencias Sociales en su día a día. Si es así conocer la manera en la que abordan esta temática en las aulas. Para ello se prepara un estudio a través de unos cuestionarios y una breve entrevista que se realiza a varios docentes de Ciencias Sociales en distintos centros de la provincia de Almería. En este estudio vamos a analizar las distintas maneras de dar clase de cada docente y cómo introducen los problemas sociales relevantes, si es que los introducen durante sus clases.

Tras la recogida de los datos y análisis se comparan los resultados obtenidos entre los docentes y se sacaran unas conclusiones que oriente hacia como se enseñan las Ciencias Sociales en la provincia de Almería.

Dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales se considera que este tema es importante debido a que el estudio de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria es prioritario. Para ello, cabe recordar que corresponde a una de las áreas troncales y *según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, su objetivo primordial es enseñar a los alumnos y alumnas *“a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva”*, habilidades necesarias para una correcta inclusión de los ciudadanos en la sociedad en la que vivimos.

Dicho esto, es importante que el docente sepa ejercer bien su trabajo para conseguir que esto se cumpla, no en vano el docente debe estar totalmente preparado para tratar temas más allá de los propios incluidos en los contenidos como bien podría ser los problemas sociales relevantes como por ejemplo el calentamiento global, la sequía, etc.

Abordar estos temas va a generar en el alumnado un espíritu crítico que le va a hacer reflexionar para tratar de solucionar estos problemas. Además, se va a formar un ciudadano crítico y preparado para vivir en sociedad, otro de los objetivos principales de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta la importancia de este tema, mi inquietud para realizar esta investigación se basa en mis vivencias propias como estudiante, ya que a lo largo de toda mi etapa en el sistema educativo, he visto y comprobado como algunos docentes no le dan la importancia necesaria a los problemas sociales relevantes que están ocurriendo en la actualidad y que en cierto modo podrían afectar al centro escolar e incluso que podrían ser de una gran utilidad para el desarrollo de sus clases y para crear en el alumno un espíritu crítico que les lleve a luchar contra estas situaciones. Sin embargo, también debo decir que he tenido docentes que no descuidaban estos temas, sino que los hacían el pilar fundamental en el que construir sus clases.

Además, en este trabajo se plantean algunas alternativas de enseñanza que se basan en estos problemas sociales relevantes, pero sin dejar de lado los contenidos del área de Ciencias Sociales, dándole un enfoque totalmente distinto y proponiendo un cambio innovador en la manera de enseñar las Ciencias Sociales mirando hacia el futuro.

En concreto, queremos centrarnos en los problemas sociales más importantes de esta provincia como podrían ser la evolución de la inmigración y emigración a lo largo de la historia, la sequía, la gran importancia que tienen tanto los invernaderos como el turismo en Almería o la mala comunicación ferroviaria que tiene Almería en lo que se refiere a líneas de tren, la falta de una línea de tren de Alta Velocidad con las demás provincias, la pobreza y desigualdad de algunos barrios.

Por todo esto, es muy importante preparar al alumnado en este sentido, ya que en su vida adulta van a tener que enfrentarse a muchos de estos problemas y tienen que estar preparados para tratar de dar la mejor solución posible y así convertirse en ciudadanos sostenibles en continua ayuda a mejorar la Tierra.

Este trabajo de investigación viene desglosado en las siguientes partes. En primer lugar, un marco teórico en el que se recoge toda la información necesaria para conocer en detalle la evolución que han tenido tanto el aula, como los docentes a la hora de enseñar Ciencias Sociales a lo largo de la historia en Educación Primaria. Se incluye una posible reforma escolar de la manera de enseñar Ciencias Sociales, esta va a consistir en involucrar los problemas sociales

relevantes más cercanos al aula de manera que el alumno este en una continua conexión con lo que está pasando a su alrededor. Con el objetivo de que a través de esta reforma el alumno cree un espíritu crítico y que adquiriera unos valores sociales que le insten a combatir contra dichos problemas convirtiéndolo en el protagonista del proceso de enseñanza.

Dentro del mismo marco teórico se analiza por qué los docentes en muchas ocasiones sienten rechazo por incorporar distintas metodologías innovadoras a sus clases, saliéndose de lo marcado en el contenido curricular convirtiendo el proceso de enseñanza en un viaje más transdisciplinar de lo normal. Resaltando nuevamente la importancia de enseñar a través de las problemáticas sociales relevantes.

Además, dentro de este apartado se dedica un espacio a destacar la importancia de la educación para una ciudadanía activa y la educación democrática. Sentando las bases que todo centro escolar debería tener si quiere contar con que se cumplan estos dos puntos y destacando los objetivos primordiales que tiene este tipo de educación que debería ser indispensable en cualquier centro educativo.

En segundo lugar, entramos de lleno en el apartado de la investigación realizada marcando el objetivo general de porque se realiza esta investigación que no es otro que cómo se enseñan las Ciencias Sociales en la provincia de Almería y si se tienen en cuenta los problemas sociales relevantes. Igualmente, se muestran unos objetivos concretos que ayudarán y servirán como guía para la consecución del objetivo general. Asimismo, se marcarán las distintas hipótesis de partida y tras la investigación se comprobará si estas se cumplen o no.

Una vez marcados tanto los objetivos, como las hipótesis de partida profundizamos en la metodología utilizada para esta investigación que se fundamenta en la entrega de cuestionarios que cuentan tanto con preguntas de respuesta múltiple, como de desarrollo y preguntas abiertas y cerradas. Estos cuestionarios han sido entregados a cuatro docentes de distintos centros de la provincia de Almería.

Tras la recopilación de los datos obtenidos en los cuestionarios, se procederá a un análisis exhaustivo de los mismos mediante tablas, gráficos, diagramas, etc.; haciendo hincapié en las preguntas más relevantes para conseguir los objetivos marcados y comprobar si las hipótesis de partida planteadas son ciertas o si por el contrario se refutan.

A continuación, ya con todos los datos recogidos y analizados se discutirán estos datos basándose en si se han cumplido tanto los objetivos como las hipótesis de partida, dando mi

opinión acerca de todo el proceso vivido durante toda esta investigación sacando unas conclusiones que nos lleven al final de este Trabajo Fin de Grado de Educación Primaria.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. ¿CÓMO SE ENSEÑAN LAS CIENCIAS SOCIALES?**

Una de las frases que más escuchada en el ámbito educativo “cada maestrillo tiene su librillo” (Souto, 2011). Como bien dice esta frase cada docente tiene una manera distinta de enseñar, lo que podemos extrapolar también a las ciencias sociales. En este sentido podemos definir metodología como las distintas técnicas que llevan a cabo los docentes para transmitir los conocimientos en una clase.

Ahora bien, en teoría la educación escolar debe preparar a las jóvenes generaciones para hacer frente en un futuro a la vida adulta y formar un ciudadano crítico y reflexivo. Pero a la hora de llevarlo a la práctica el tipo de educación convencional mayoritariamente vigente- no está dando respuesta a estos requerimientos (García y De Alba, 2008).

Esto es debido a que los contenidos escolares siguen siendo contenidos académicos divididos en áreas especializadas según criterios procedentes del siglo XIX. De hecho, el conocimiento escolar no viene dado como una simple representación de la enseñanza científica. Este conocimiento ha sido traducido con el objetivo de diferenciarlo de conocimiento científico y a su vez es desconocido por los alumnos y alumnas en su día a día (García, 2011).

Otro de los aspectos a destacar, podría ser el llamado “efecto diferido”, lo que quiere decir que en teoría lo que se aprenda en la etapa escolar los alumnos y alumnas lo aplicarán más tarde en su vida adulta. Pero bien, a la hora de llevarlo a la práctica el alumnado no usa los conocimientos que se les han enseñado en la escuela para solucionar sus problemas.

Además, la escasa evolución que ha habido tanto a nivel espacial, dentro del aula, la cual ha sido heredada desde el siglo XIX, pero que aún se conserva en el siglo XXI (García, 2011). Un aula fría, cerrada ajena para los estudiantes que no favorece para que los alumnos y alumnas interaccionen con el medio y conecten lo aprendido en la escuela con lo demandado por la sociedad en la actualidad. Como a nivel del profesorado que en muchas ocasiones no están preparados para afrontar las nuevas funciones que demanda una nueva enseñanza.

Pero bien, ¿cómo conseguimos que los docentes cambien su manera de enseñar? Nadie cambia su práctica a golpe de decretos o de ideas externas a su propia práctica. La práctica se cambia

cuando los prácticos creen que hay cosas que son francamente mejorables (Pagès, 2011). En este caso, los docentes en muchas ocasiones rechazan salir de una zona de confort en la que llevan anclados durante mucho tiempo, bien sea por una escasa formación o por sentirse acomodados en esta zona.

En muchas ocasiones, el docente solo se limita a enseñar los contenidos propuestos por el currículo, los cuales resultan imprescindibles, pero en muchas ocasiones el docente debe ir más allá de los contenidos marcados. Para ello es necesario la buena formación del docente y, por qué no, una reforma del currículo de Ciencias Sociales. De hecho, la reforma del currículo y los cambios en la formación del profesorado deben ir de la mano (Pagès, 2011) para conseguir de verdad un cambio en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Debemos saber diferenciar entre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela obligatoria de las prácticas de formación docente ya que tienen unas finalidades completamente distintas. Por un lado, el objetivo de la escuela es ubicar a la ciudadanía en su mundo y crear ciudadanos activos. Mientras que en la Universidad el objetivo es preparar a las personas para enseñar Ciencias Sociales.

Para Adler (2008) la investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Sociales puede clasificarse en cinco ámbitos que presenta en forma de preguntas:

1. ¿Cuáles son las prácticas actuales en la formación de profesores de Ciencias Sociales y qué impacto tienen en las creencias, las actitudes y las prácticas de los estudiantes de profesor?
2. ¿Qué sabemos sobre las creencias y las actitudes de los estudiantes de profesor y de los profesores de estudios sociales y qué sabemos sobre los factores que pueden contribuir a reestructurar sus creencias y sus actitudes?
3. ¿Qué sabemos sobre el conocimiento del contenido y el desarrollo del conocimiento del contenido pedagógico –la didáctica en nuestra conceptualización– de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales?
4. ¿Qué sabemos sobre los educadores de los profesores de estudios sociales –los didactas, nosotros– y qué podemos aprender de los estudios conducidos por los propios educadores de profesores?
5. ¿Cómo las iniciativas políticas y los políticos han afectado a los programas de educación de profesores y a sus participantes?

Es muy importante dar respuesta a estas preguntas para entender por qué el docente quiere enseñar Ciencias Sociales y de qué manera va a enseñar las Ciencias Sociales. Así, para Joan Pagès (2011), estas investigaciones deben ser el punto de partida para del conocimiento profesional. Conocer las experiencias como alumnado de los futuros docentes a la hora de

enseñar Ciencias Sociales es un gran punto de referencia para saber cómo ese futuro docente va a llevar a cabo sus clases.

Además, existe, en efecto, una clara dificultad por parte de los profesores para incorporar, en profundidad, a sus prácticas pedagógicas actividades relacionadas con la participación ciudadana (García, 2011). Muchos docentes, entienden las clases como algo cerrado relegando a un aspecto secundario las problemáticas sociales. De esta forma, lo académico se impone sobre los problemas sociales y lo teórico se impone sobre lo relacionado con la acción.

Que se produzca un cambio, es relativamente complicado, debido a que este sistema educativo lleva instaurado muchos años. Esto hace que los docentes no se atrevan a abordar un cambio que pase por integrar más contenidos a parte de los estipulados por el currículo. El desarrollo de actividades que promuevan los valores básicos para la convivir en sociedad sentando las bases para una educación para la ciudadanía. (Oulton et al., 2004). Resultan complicado a la hora de incorporarlos al aula.

Desde el punto de perspectiva del currículo hay que volver al término antes citado “abrir la escuela”, para conseguir llegar más allá de los contenidos del currículo, tratando de enseñar las Ciencias Sociales de una manera distinta, como por ejemplo a través de los problemas sociales más relevantes en la actualidad. *Abrir la escuela a la sociedad significa plantear las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales* (Santisteban, 2011) con el objetivo que la acción social pase a un primer plano y el desarrollo de las competencias sea la base de cualquier metodología.

Para Antoni Santisteban (2011) al abrir la escuela vamos a conseguir llegar a las siguientes finalidades: comprender la realidad social en la que vivimos con el objetivo de que el alumno sea capaz de interpretar por sí mismo las distintas fuentes históricas, geográficas, etc. Otra finalidad de la que nos habla el autor es formar el pensamiento social debemos ayudar a que el alumno consiga tener un pensamiento crítico, ayudar a que forme un pensamiento creativo y todo esto se consigue a raíz de ir más allá de los contenidos del propio currículo. La última finalidad que se debe conseguir es intervenir socialmente para mejorar individual y colectivamente al alumnado concienciándolo de la importancia de la ciudadanía.

Es muy importante que se produzcan estos cambios ya que hoy en día se demanda más que nunca un cambio de la escuela tradicional para dar respuesta a escala planetaria a todos los problemas sociales. Para ello, es muy importante que la educación para la ciudadanía que se dé sea “planetaria”. Para ello habría que recuperar los componentes básicos de la ciudadanía

democrática, los que tienen que ver con la participación activa y con el compromiso social (Torney-Purta & Barber, 2005).

A través de todos estos cambios tanto en el currículo como en la enseñanza del docente deben ser el punto de partida para iniciar un cambio en la manera tradicional de enseñar las Ciencias Sociales. Concretamente este trabajo se va a centrar en la enseñanza a través de problemas sociales.

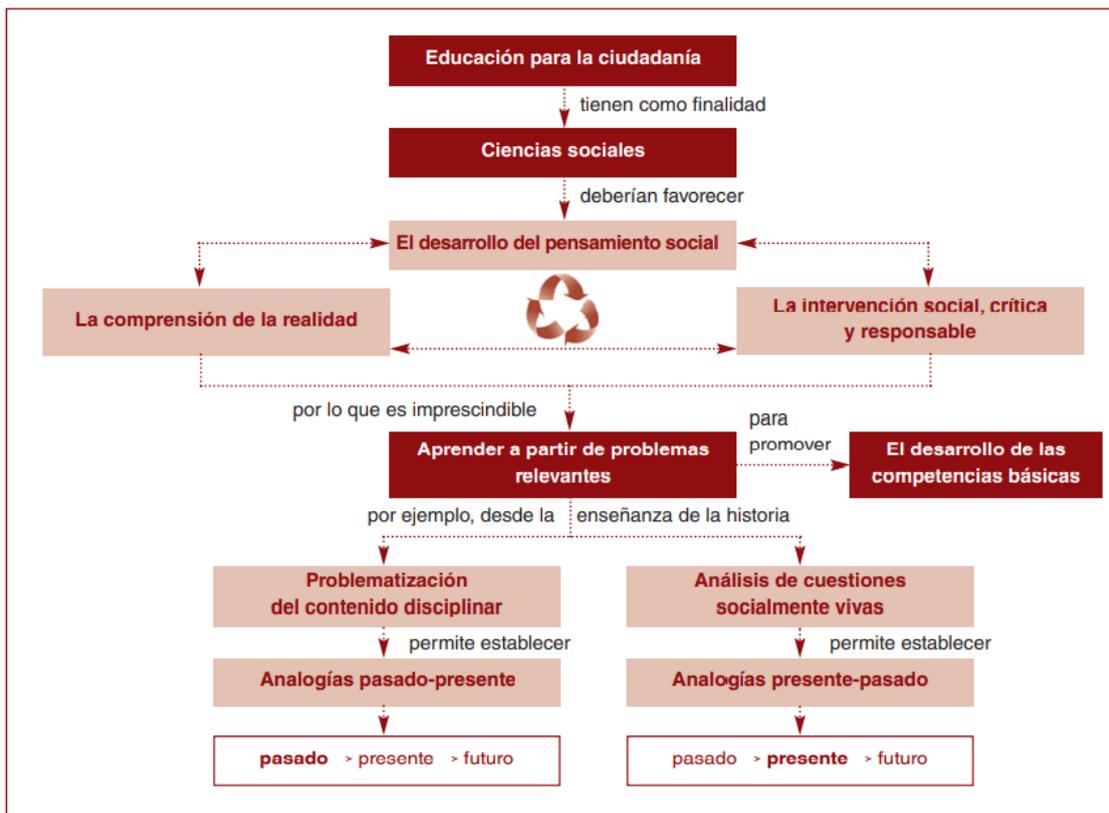
## **2.2. ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE PROBLEMAS SOCIALES.**

Distintos autores han hablado de las distintas posibilidades de enseñar a través de los problemas sociales. Destacando la importancia de enseñar de involucrando los problemas sociales para formar al alumnado y ayudarles a crear una opinión propia que les pueda servir en un futuro para resolver estas cuestiones. Para Santisteban (2009) existen dos posibles enfoques, como se puede ver en el cuadro:

1. **Problematizar cualquier contenido de estudio:** Un ejemplo de este enfoque nos lo proponen Brusa y Musci (2010) que sugieren empezar por el análisis de los «otros» grupos sociales del Imperio romano (los esclavos, los cristianos...), las causas y consecuencias de las invasiones bárbaras en la antigüedad, las «raíces» cristianas de Europa con las cruzadas medievales y las relaciones con Al-Ándalus. Con este “proyecto” se trata de concienciar al alumno de la evolución de las inmigraciones y emigraciones a lo largo de la historia y de las distintas culturas.
2. **Partir de problemas sociales relevantes de la actualidad o de cuestiones socialmente vivas** (ver cuadro González y Santiesteban (2011)).

De estos dos enfoques, el primero es una opción más disciplinar, en la cual no se abandonan demasiado los contenidos curriculares indagando en temas como la historia, la pobreza, etc. Pero siempre desde una perspectiva conservadora en lo que se refiere a los contenidos curriculares. Mientras que el segundo nos da una perspectiva más transdisciplinar,

Otro ejemplo de trabajo a raíz de problemas sociales es la alternativa que, desde la perspectiva educativa de IRES (Porlán, 1993; García, 1998, García, 2000; García y De Alba, 2008), que a través de la creación de un “currículum integrado” que aborde dicha temática con el objetivo de dar una respuesta de forma responsable con el mundo en el sistema educativo.



**Fuente:** González y Santisteban (2011).

Si queremos conseguir que el sistema educativo instruya a sus alumnos para que estos sean capaces de resolver los futuros problemas globales a los que van a tener que hacer frente, se precisa un cambio drástico del proceso de enseñanza. Estableciendo como pilar fundamental para este nuevo proceso de enseñanza los problemas sociales y ambientales relevantes.

Los problemas que se van a tratar en clase deben tener una triple relevancia: ser social y ambientalmente relevantes, es decir, problemas reales importantes; ser relevantes desde la perspectiva científica, es decir, que hayan sido tratados desde distintos campos científicos, que nos aportan información relevante para trabajarlos escolarmente; y ser relevantes para los aprendices, es decir, que puedan ser asumidos y trabajados como tales problemas por el alumnado. El objetivo de esta alternativa no es otro que el aprendizaje del alumnado, teniendo en cuenta distintos ámbitos: el ámbito científico, social y didáctico (García, 2011).

Para formar esta alternativa didáctica, el Proyecto IRES está utilizando organizadores curriculares o unidades de amplias de programación, llamados “Ámbitos de Investigación escolar”. Esta nueva herramienta, consiste en agrupar distintos problemas sociales o ambientales con el denominador común que para los alumnos son de vital importancia para tratar de dar respuesta a lo que está sucediendo en la actualidad (García, 200). Estos problemas,

constituyen un punto de partida para iniciar el proceso de transformación de los conocimientos escolares y de los problemas estudiados en unidades didácticas, incluyéndolos dentro del Proyecto IRES.

En cada ámbito se añade un “archivo didáctico” en el cual tanto maestros, como alumnos y alumnas van a poder proponer actividades para trabajar los problemas elegidos, con el objetivo de crear una especie de “biblioteca” para que tanto alumnado como docentes, tengan acceso. (García, 2011).

### **2.3. EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA**

Una educación democrática debe tener como prioridad que todo alumno o alumna adquiera los conocimientos, aprendizajes básicos o competencias que posibilitan la integración y participación en la vida pública (Bolívar, 2007). Para conseguir que el alumno consiga estas prioridades debe haber un consenso de aprendizaje entre lo que se aprende dentro del centro escolar y fuera.

Además, no solo basta con reducir la educación para la democracia con una enseñanza de unos valores democráticos básicos, sino que hay que ir más allá para conseguir crear un alumno crítico y preparado para la vida adulta en democracia promoviendo una participación activa dentro del centro escolar.

La democracia hoy se entiende como una forma de vida que, según Dewey, define un ideal y unos valores que no han sido plenamente realizados y que deben extenderse a todos los ámbitos (sociedad, escuelas e individuos) y dentro del ámbito escolar, una educación democrática toma como valor en primer orden: La involucración en todos los sentidos, a nivel de dirección del centro y del aula, de armonía, etc. Con la finalidad de impactar de una manera más drástica en las decisiones que determinan el origen de la escuela y el currículum.

Además, una educación equitativa en la que se garantice y se asegure “el derecho esencial de todos los estudiantes a una buena educación” (Escudero, 2006). Independientemente de las características de cada alumno, todos deben recibir una educación obligatoria en la que se forme al alumno y se le prepare para la vida adulta.

Podemos considerar a un centro democrático cuando sus fines y objetivos están relacionados con la explicación que hemos dado anteriormente sobre que es la “educación democrática” y

su objetivo final es resolver conjuntamente los problemas sociales más relevantes y proporcionar la mejor educación posible a todos y cada uno de sus alumnos.

Respecto al currículum de una escuela democrática tiende a dirigirse a un paradigma ampliado u holístico de la cultura escolar, donde –como educación global– la dimensión cognitiva debe conjugarse con la afectiva y con otras dimensiones o ejes que configuran la educación por la que apostamos (Bolívar, 2016).

Una escuela democrática debe significar, al menos, tres cosas (Feito y López, 2008): Estructurar el sistema educativo de manera que todos los alumnos tengan las condiciones necesarias para asegurar sus logros escolares. Unos logros, que se van a basar en la consecución de unos objetivos mínimos de las competencias básicas.

Instaurar la democracia en las clases y en el colegio, teniendo como punto de partida los requerimientos básicos del alumnado en el proceso de aprendizaje, desarrollando otros métodos pedagógicos que permitan al alumno poseer cierta autonomía, cultura cívica y capacidad para asimilar conceptos. Profundizar en el aspecto participativo en docentes, alumnos, padres y madres durante el proceso de dirigencia de los centros educativos con fondos del estado. A su vez, se vigorizan los órganos de carácter formal en la participación, la cual esta presente en toda la etapa educativa, donde las determinaciones se realizan con la venia de los artificiosos.

#### **2.4. EDUCAR PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA**

*La democracia solo funciona para un pueblo educado para la democracia. Y solo en la democracia puede un pueblo educarse para la democracia. (Hannah Arendt, Diario filosófico).*

Desde que entre en la carrera, se nos ha repetido en numerosas ocasiones que uno de los principales objetivos de la enseñanza es formar ciudadanos activos, pero bien, ¿Qué es un ciudadano activo? En este sentido, Westheimer y Kahne (2004) distinguen tres tipos de ciudadanos: en primer lugar, un ciudadano responsable personalmente que cumple con los deberes demandados en su comunidad sin ir a más. En segundo lugar, un ciudadano participativo, este ciudadano ya es consciente y tratar de solucionar los problemas que se originan en su comunidad. Por último, un ciudadano orientado a la justicia que además de hacer lo mismo que los otros dos ciudadanos juzga críticamente los problemas sociales y educativos que están sucediendo día a día en los colegios.

Como mantiene Biesta (2016), “la forma en que entendemos el aprendizaje para participar en la ciudadanía no es neutral con respecto a la forma en que entendemos la ciudadanía en sí misma”. Pero, como llegamos a ser estos ciudadanos a través de la escuela: Se deben proponer ejercicios con el objetivo de conseguir mejorar la democracia y en particular crear una sociedad más justa (Biesta, 2011). Se deben seguir unas pautas marcadas, antes de enseñar una serie de conocimientos, habilidades y disposiciones cívicas al alumno se le debe permitir ejercer su ciudadanía y ser un ciudadano comprometido con la democracia. Además, esta educación no se podrá conseguir si no ocupa un lugar específico en la escuela y se sigue cediendo todo el peso a los medios de comunicación.

### **3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

#### **3.1. OBJETIVO GENERAL**

El objetivo general de esta investigación es averiguar las distintas metodologías que se utilizan en Almería para enseñar Ciencias Sociales en Educación Primaria. Como bien comenté en el marco teórico, “cada maestrillo tiene su librillo” (Souto, 2011). Así que a raíz de esta investigación quiero analizar las distintas maneras que tiene cada docente de enseñar Ciencias Sociales en los distintos ciclos, porque no es lo mismo enseñar Ciencias Sociales en 2º de Educación Primaria que enseñar Ciencias Sociales en 5º de Educación Primaria. Para cada curso se requieren unas técnicas distintas que vas a tener que adaptar a las capacidades de tu clase y las capacidades individuales de cada alumno.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Además del objetivo general planteado, la investigación desea abordar tres objetivos específicos, que son:

- OE1. Comprobar la importancia que se le da a los problemas sociales relevantes en clases de Ciencias Sociales. Desde el análisis de los resultados para conocer si estos docentes tienen en cuenta estos o problemas o si por el contrario no los tienen en cuenta.
- OE2. Conocer los temas que más interés generan en los docentes para llevarlos a cabo en clase. A través de estos temas conoceremos un poco más en profundidad al docente y esto nos va a servir para saber cómo estructura sus clases y como es capaz de abordar las distintas preguntas que le puedan realizar sus alumnos sobre estos temas.

- OE3. Estudiar las distintas maneras de abordar en clase estos problemas sociales relevantes. De manera que para cada tema habrá que trazar un plan distinto para transmitirle al alumno lo necesario para que comprenda y sea capaz de sacar sus propias conclusiones sobre estas temáticas.

### **3.3.HIPÓTESIS**

La investigación propuesta se fundamenta en base a tres hipótesis de partida. Así, la primera de ellas hace referencia al uso de los problemas sociales relevantes en el aula de Educación Primaria, se considera que los docentes no van a tener en cuenta dicha temática, ya sea por las dificultades de introducir estos problemas en el aula o porque se quieren ceñir única y exclusivamente a tratar los temas marcados en el contenido curricular dejando a un lado una enseñanza más abierta.

La segunda hipótesis que se propone hace referencia a la continua formación del profesorado, se considera que los docentes sigan formándose continuamente a pesar de estar ya asentados en su puesto de trabajo con el objetivo de estar reciclándose continuamente para abordar todo tipo de cuestiones y problemas que se puedan generar dentro de un aula.

Para finalizar, la última hipótesis que se plantea aborda el tema de la interacción con el alumnado. Se espera que los docentes consulten con sus alumnos los temas tratados en clase, tengan en cuenta su opinión y sobre todo que los conviertan en los protagonistas en el proceso de enseñanza.

### **3.4. METODOLOGÍA**

Para esta investigación se ha realizado una investigación básica, a través de un cuestionario con el objetivo de dar respuesta a las distintas hipótesis que se van a mostrar más adelante. “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” (AnderEgg, 1995). A través de esta investigación, se quiere ampliar nuestro conocimiento sobre el tema tratado en cuestión con el objetivo de dar respuesta a la pregunta planteada.

El aspecto más importante de esta investigación es conocer las distintas maneras de enseñar Ciencias Sociales en Almería, conocer las distintas maneras que tienen los docentes de

introducir los problemas sociales relevantes durante la enseñanza de las Ciencias Sociales. En esta investigación no se utilizan métodos experimentales, ya que el recurso protagonista son los cuestionarios que cuentan tanto cerradas como abiertas, que nos van a ayudar a conocer de la mejor manera posible a los sujetos sometidos a estos cuestionarios.

Respecto al enfoque metodológico, estamos hablando de una investigación mixta debido a que tenemos tanto datos cuantitativos como cualitativos con el objetivo de conseguir una investigación que sea mucho más completa realizando un análisis conjunto de ambos datos.

Para el análisis de los resultados, se han organizado los datos cuantitativos en diversas tablas y se han realizado gráficos para analizar exhaustivamente los resultados y comprobar los valores que más se repiten con el objetivo de identificar si las hipótesis planteadas se cumplen o no. Respecto a los datos cualitativos se interpretarán y se distribuirán de la mejor manera en los resultados para comprobar las hipótesis planteadas.

### 3.5. MUESTRA

El cuestionario ha sido sometido a cuatro docentes (n=4) de Educación Primaria que imparten la asignatura de Ciencias Sociales en 2º o 5º de Educación Primaria, pertenecientes a dos centros distintos de la provincia de Almería.

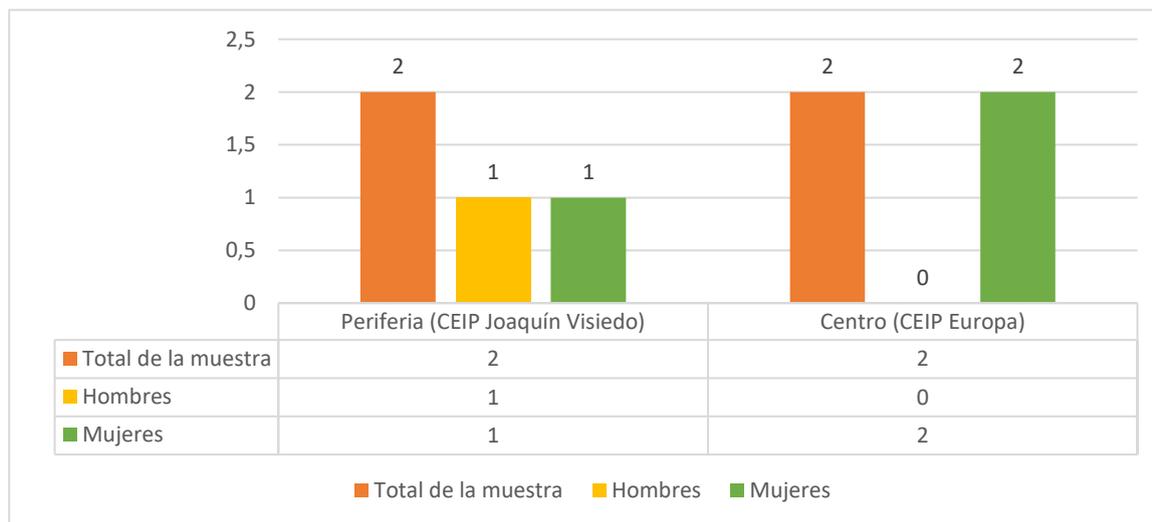


Figura 1: Total de la muestra

La muestra está conformada por cuatro docentes de los cuales tres son mujeres y uno es un hombre. La investigación se ha desarrollado en dos centros de contextos muy diversos. Uno el CEIP Joaquín Visiedo, ubicado en la provincia de Viator, es decir, en la periferia de Almería y otro el CEIP Europa, situado en el centro de la provincia de Almería. Se va a poder analizar si se imparte clase de la misma manera en un pueblo donde se da una educación más familiar y cercana o en la capital que se dan unas características totalmente distintas, lo que va a hacer que se obtengan unos resultados más equilibrados.

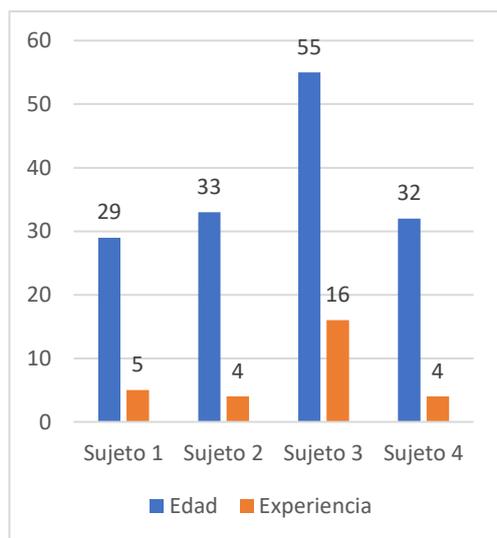


Figura 2. Edad y experiencia



Figura 3: Situación profesional

Profundizando en la muestra vemos que 3 de los 4 docentes se encuentran en una edad de entre 29 y 33 años y que cuentan con una experiencia en el aula de 4 o 5 años, mientras que el docente restante tiene 55 años y cuenta con una experiencia de 16 años en un aula (Figura 2). Vamos a tener la posibilidad de comparar como enseñan Ciencias Sociales los docentes que acaban de comenzar su andadura como maestros dentro de un aula frente a un docente que lleva ya bastante tiempo impartiendo clase de Ciencias Sociales. Además, el 50% de los docentes están estabilizados en su profesión, mientras que el 25% acaban de comenzar y el 25% restante está intentando promocionar (Figura 3). Esto va a servir para tener todo tipo de opiniones y ver la evolución y dependencia que tienen los sujetos a su situación profesional.

### **3.6. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

La recogida de datos en esta investigación, como se ha comentado anteriormente, viene determinada por la realización de cuestionarios que han sido facilitados a 4 docentes que imparten la asignatura de Ciencias Sociales en la provincia de Almería. Además, también se incluye una breve entrevista con el docente que nos va a permitir conocerlo más en profundidad para poder analizar los datos de sus respuestas de la mejor manera posible.

Ahora bien, ¿por qué realizar una encuesta? La respuesta es que este tipo de encuestas le dan una gran variabilidad a la investigación, es decir hace la investigación mucho más maleable. Además, al ser una metodología de análisis mixto, la encuesta es la mejor opción. Para ello, es muy importante que el diseño de este cuestionario recoja tanto preguntas concretas como preguntas abiertas para dotar al cuestionario de esa versatilidad que hemos mencionado recogiendo tantos datos cualitativos como cuantitativos para su posterior análisis.

### **4. ANÁLISIS DE DATOS**

En este apartado, se presenta el análisis de los datos. El análisis de los datos cuantitativos se va a realizar mediante gráficos, tablas, etc. A raíz de esas gráficas se van a comentar los resultados obtenidos con el objetivo de realizar una explicación convincente de los mismos. Respecto a los datos obtenidos de las preguntas abiertas formuladas en la breve entrevista realizada van a ser analizados estableciendo categorías según las respuestas dadas. 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 las nociones en las que nos vamos a apoyar a la hora de entender y analizar los datos. Mientras que la codificación es el código que se le otorga a una categoría. Convirtiéndose el investigador en la figura más importante del proceso de análisis ya que deber ser él quien marque las categorías de las respuestas y comprenda el significado de estas. 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).

Tabla 1: Método empleado por los docentes.

	<b>CEIP Joaquín Visiedo</b>	<b>CEIP Europa</b>
Mayor Pertinencia teórica y metodológica	1	0
Hipotético-deductivos	0	0
Deductivos	0	2
Inductivos	0	0
Método Científico	1	0

Fuente: Elaboración Propia

A raíz de esta tabla podemos observar una gran diferencia entre ambos centros. Como vemos en el CEIP Europa, ambos docentes utilizan métodos deductivos, es decir van de lo general a lo particular. Martín Sánchez (2010) subraya que en el método deductivo la responsabilidad y el protagonismo recae sobre el profesor. Lo cual quiere decir que ambos docentes dentro del aula se convierten en absolutos protagonistas a la hora de enseñar, siendo el docente el encargado de elegir y estructurar los contenidos que va a aprender el alumno. Además, al utilizar el mismo método ambos docentes, podemos deducir que en este centro la enseñanza de las Ciencias Sociales esta consensuada entre todos los docentes que imparten esta asignatura e independientemente del curso o grupo se va a utilizar el mismo método. Al manejar tan pocas variables no podemos confirmar esta deducción.

Respecto a las respuestas obtenidas en el CEIP Joaquín Visiedo, encontramos la primera diferencia y es que ambos docentes no utilizan el mismo método como pasaba en el CEIP Europa situado en el Centro de Almería. La docente que imparte clase en 5º de Educación Primaria utiliza un método en el que le otorga una gran información tanto teórica como metodológica con el objetivo de que el alumno sea capaz de resolver el mismo los problemas. Mientras que el docente que imparte en 2º de Educación Primaria utiliza un método científico con el objetivo de que el alumno sea capaz de resolver el mismo los problemas. Mientras que el docente que imparte en 2º de Educación Primaria utiliza un método científico con el objetivo de que los alumnos piensen de una manera lógica y organizada, trabajando paso a paso para conseguir los objetivos marcados en cada situación.

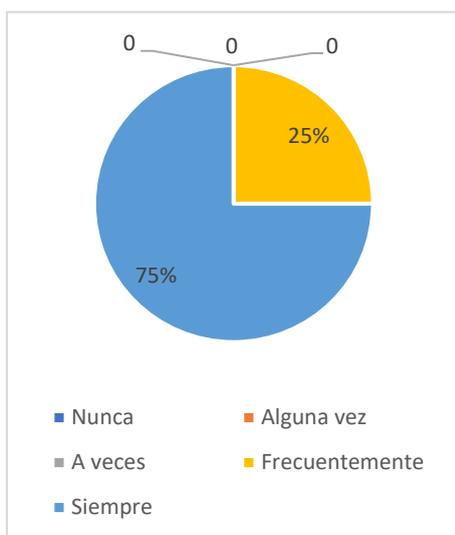


Figura 4: Dialogar con los estudiantes



Figura 5: Planifico e impulso

En base a las siguientes gráficas, analizando la frecuencia con la que los docentes interactúan con sus alumnos sobre los temas tratados en clase. El 75% (3 personas), han respondido que hablan siempre con sus estudiantes sobre los temas que se están estudiando en el aula mientras que el 25% (1 persona) han respondido que frecuentemente (figura 4). Como vemos, los docentes en todo momento procuran estar en contacto con sus alumnos respondiendo dudas, guiándoles en el proceso de enseñanza para que estos no se pierdan y se queden atrasados respecto al ritmo de clase. A pesar de que el 75% habla siempre con sus alumnos, no siempre se generan debates en clase solo el 75% organizan debates en clase, mientras que un 25% solo organiza debates alguna vez (Figura 5). Esto quiere decir, que los docentes intentan estar en contacto permanente con sus alumnos sobre los temas tratados en clase, pero no profundizan en comprobar las ideas que tienen sus alumnos y comprobar si estos han comprendido las ideas que el docente quiere transmitir.

En función de estos resultados, a continuación, se analizará la manera en la que los docentes estructuran los contenidos que van a dar en clase (Figura 6). En este gráfico vemos como solo el 25% de los docentes estructuran siempre única y exclusivamente para que sus alumnos aprueben la asignatura. El 25% hace esto frecuentemente, dejando la opción de estructurar algún tema en función de lo que a los alumnos les pueda interesar o algún tema que no aparezca en los contenidos marcados y el docente quiera tratar y el 25% restante solo a veces estructura estos contenidos para aprobar, haciendo la enseñanza en sus clases más interdisciplinar. Dentro de estos contenidos, un apartado hace referencia a la historia.

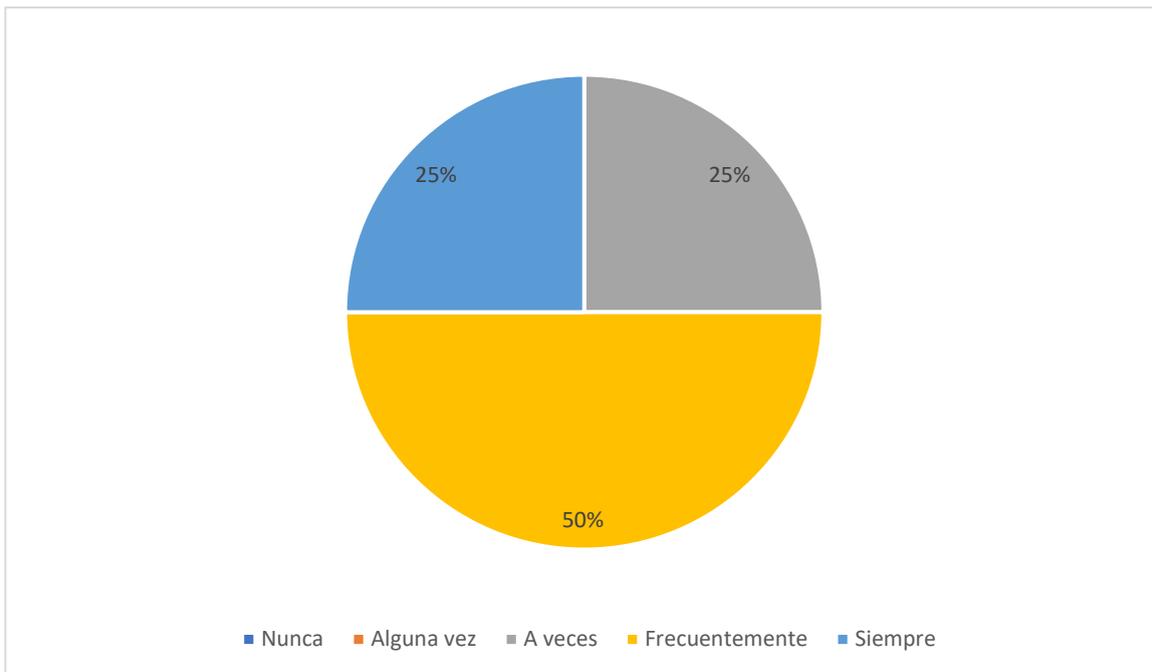


Figura 6. Estructuración de contenidos para que el alumnado apruebe la asignatura.

Por su parte, en la siguiente figura (Figura 7) se analiza la manera en la que estos docentes enseñan historia en el aula. El 50% de los docentes encuestados, enseñan Historia frecuentemente a través de sus conocimientos, de sus vivencias y experiencias históricas aportando su opinión y guiando a los alumnos hacia el conocimiento. El 25% siempre utiliza sus conocimientos para enseñar historia mientras que el 25% restante solo los utiliza a veces, implementando otras metodologías para la enseñanza de este apartado como por ejemplo videos.

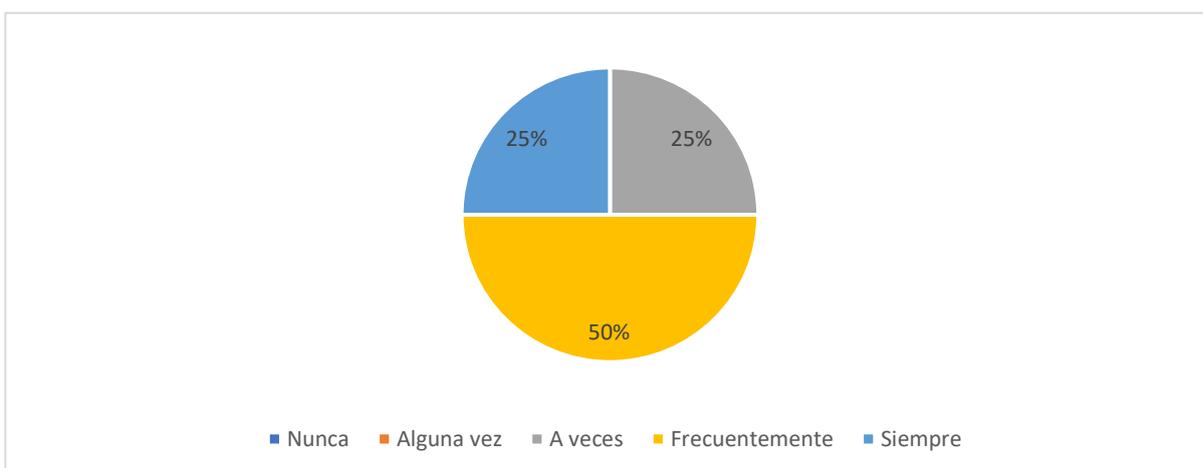


Figura 7: Enseñar Historia centrándome en mis conocimientos.

A continuación, se analiza cómo estos docentes valoran como han aprendido los contenidos sus alumnos (Tabla 2). En esta ocasión se observa cómo ambos docentes del CEIP Joaquín Visiedo (50% de la muestra) validan el conocimiento de sus alumnos y alumnas mediante las ideas que estos expresan fundamentadas en la teoría dada. Unos de los docentes del CEIP Europa (25 % de la muestra) considera que su alumnado ha validado el conocimiento cuando son capaces de elaborar argumentos coherentes y consistentes sobre un fenómeno apoyado en la teoría dada durante la clase. Mientras que el docente que resta (25% de la muestra) considera que su alumnado ha validado el conocimiento enseñado cuando éste es capaz de describir un fenómeno a partir de una situación particular. De nuevo como en la Tabla 1 se pueden apreciar diferencias entre ambos centros.

Tabla 2: Validación del conocimiento

	CEIP Joaquín Visiedo	CEIP Europa
Elaboran argumentos coherentes y consistentes sobre un fenómeno, apoyados en elementos teóricos	0	1
Expresan sus ideas apoyadas en la lógica y/o en la matemática	2	0
Dan cuenta de la teoría que explica el fenómeno	0	0
Describen un fenómeno a partir de una situación particular	0	1
Elaboran hipótesis, las defienden y buscan invalidar las de otros	0	0

**Fuente:** Elaboración Propia.

Respecto a la breve entrevista realizada, se va a hacer hincapié en la formación que han recibido y la que siguen recibiendo. Hay que destacar que la entrevista (Anexo) solo se ha podido realizar a 3 docentes. Así, a la pregunta, **¿considero que mis conocimientos disciplinares o científicos sobre las ciencias sociales, geografía e historia están actualizados?** Todos los docentes creen que sus conocimientos son aptos, destacando, además, la importancia de seguir formándose continuamente para que estos conocimientos no queden atrasados. En la segunda pregunta, donde se les preguntaba por **¿cómo actualiza esos conocimientos?, ¿a través de qué medios?** Los docentes nos comentan que se actualizan a través de libros e intercambiando

información con otros compañeros del centro. Sin embargo, lo que resaltan estos tres docentes es que se actualizan a través de internet lo que remarca la importancia de la tecnología en la llamada “era digital”.

Siguiendo en esta breve entrevista, nos adentramos en la formación que han recibido estos docentes en ejercicio recientemente. Sin embargo, antes se les propuso conocer las necesidades de formación que demandaban. Para ello, se les pidió que: **Detalle y explique de forma breve cuáles son sus necesidades de formación.** Las respuestas siguieron la misma línea de lo señalado anteriormente acerca de las nuevas tecnologías. Así, los tres docentes demandaron formación sobre TIC que les pudiesen ayudar durante sus clases de Ciencias Sociales. Además, el Sujeto 1 señalaba que también resulta necesaria una formación acerca de “metodologías que faciliten el aprendizaje”.

Una vez conocidas las demandas formativas del profesorado en activo, nos introdujimos en el análisis de su formación recibida. Para ello, se les postularon las siguientes cuestiones: **¿Ha recibido formación docente reciente? ¿Cuándo fue la última vez? ¿Por parte de quién? Indíquela en su caso. ¿Qué modalidad se adecúa más a sus necesidades formativas (presencial, virtual o en línea, mixta o semipresencial)? ¿Qué tipo de acciones formativas le gustaría realizar: cursos, seminarios, talleres, proyectos de innovación...? ¿Cuál es el grado de satisfacción individual con la formación que ha recibido?**

En base a estas preguntas, podemos decir que estos tres docentes han recibido formación reciente, lo cual quiere decir que están formándose continuamente. La formación que han recibido dos de estos docentes ha sido sobre el cuaderno Séneca mediante curso impartidos por el CEP, mientras que el Sujeto 3 ha recibido formación por parte del Sindicato de Educación. En referencia al tipo de modalidad, encontramos diferencias ya que cada docente prefiere una modalidad distinta. El Sujeto 1 habla de la modalidad presencial porque para ella es la más enriquecedora, el Sujeto 2 que sea todo Virtual por comodidad y finalmente el Sujeto 3 opta por una modalidad mixta combinando virtual y presencial. Continuando en estas preguntas encontramos un punto de concordia entre estos tres docentes y es que a los tres les gustaría realizar talleres para intercambiar experiencias con otros compañeros que no sean del mismo centro. Finalmente, el grado de satisfacción de estos docentes es totalmente distinto en cada uno. El Sujeto 1 comenta que el grado de satisfacción depende del curso y de quien lo imparta, ya que en algunos cursos considera que no se han cumplido las expectativas esperadas. El Sujeto 2 considera que en general el grado de satisfacción es bueno, pero siempre

mejorable y finalmente el Sujeto 3 está muy descontento con el grado de satisfacción que es muy bajo, ya que como indica ha tenido que buscar mucho y realizar muchos cursos.

Tras el análisis de la entrevista realizada y análisis de distintos datos para comprobar la manera en la que se enseñan Ciencias Sociales en Almería, nos dirigimos al análisis de las respuestas sobre los problemas sociales relevantes. A la pregunta **¿Qué entiende por problemas sociales relevantes o temas controvertidos?** Nos encontramos respuestas distintas. Así, por ejemplo, el Sujeto 1 y 3 entienden la temática como el tratamiento de temas de actualidad con los alumnos de Educación Primaria. Mientras que el Sujeto 4 los entiende como “Problemas sociales actuales que influyen en las dinámicas sociales y que pueden dar lugar a diferentes puntos de vista. Finalmente, el Sujeto 2 afirma que los problemas sociales “son aquellos problemas que afectan directamente a toda la población o parte de ella”. Esto es importante ya que cada docente tiene un punto de vista distinto sobre la definición de problemas sociales.

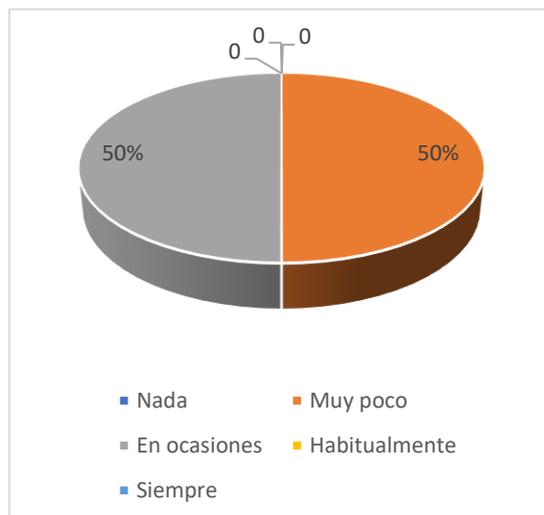
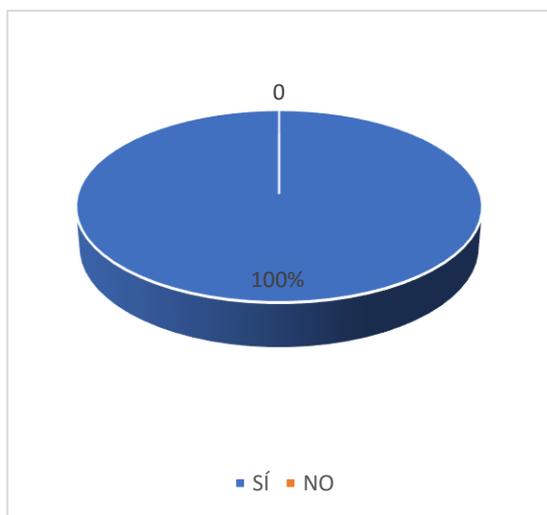


Figura 8: Abordaría los problemas sociales en el aula    Figura 9: Frecuencia con la que trabajan los problemas sociales en el aula,

En estos dos gráficos, se ve que el 100% de los docentes, abordaría estos temas en el aula (Figura 8). Sin embargo, a la hora de trabajar en el aula (figura 9) vemos que es totalmente distinto, solo el 50% los trabaja muy poco y el 50% restante solo en ocasiones. Poniendo de manifiesto las dificultades de transmitir estos problemas en el aula. A continuación, vamos a ver la importancia que les dan los docentes a los siguientes temas y que metodologías se consideran más adecuadas para enseñar estos temas.

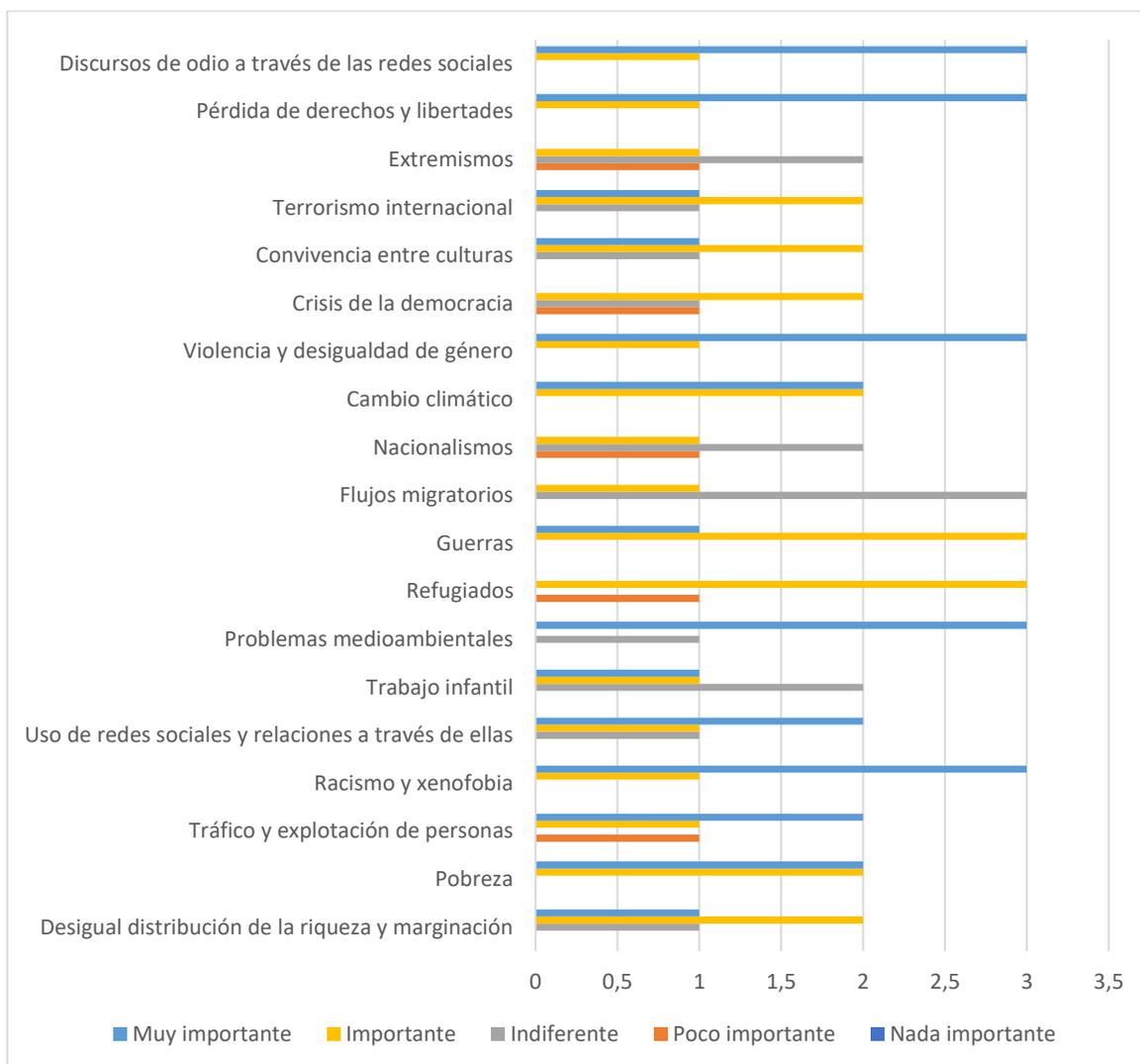


Figura 10: Importancia que se le da a estos temas

Todos los docentes les dan importancia a estos temas (figura 10), pero a los temas a los que más importancia se les da son los siguientes: Racismo y xenofobia, Problemas medioambientales, Violencia y desigualdad de género, pérdida de derechos y libertades y discursos de odio a través de las redes sociales. En todas el 75% de la muestra considera que son temas muy importantes para tratar y el 25% estipulan que son importantes, excepto en los problemas medioambientales donde el 25% opina que le es indiferente. Los temas a los que se les da una menor importancia son: Trabajo infantil, flujos migratorios, nacionalismos y extremismos. Todos estos términos tienen en común que están más relacionados con la política que los demás. Donde los docentes consideran que es indiferente enseñar abordar estas temáticas en clase.

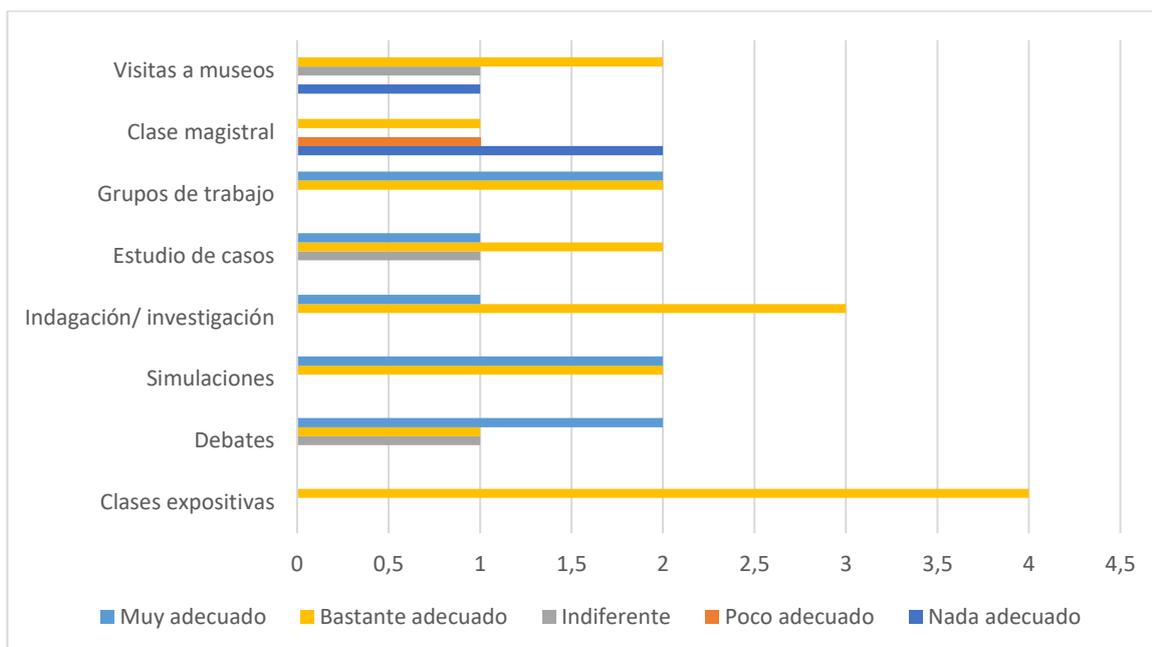


Figura 11: Metodologías más adecuadas

En referencia a las metodologías (figura 11), los docentes consideran que las más adecuadas son: Clases expositivas 100% de la muestra considera que son muy adecuados, simulaciones 50% muy adecuados y 50% bastante adecuados e indagación/investigación 75% bastante adecuado y 25% muy adecuado. Sin embargo, la metodología que creen que es menos adecuada es la clase magistral 50% dicen que es nada adecuado y 25% poco adecuado, no obstante, el 25% restante considera que esta metodología es bastante adecuada. Las demás metodologías coinciden en que son importantes.

Por último (figura 12), lo que más llama la atención es que el 100% de los docentes creen que abordar esta temática va a contribuir a germinar el pensamiento crítico del alumnado. Además, todo estos también coinciden en que los problemas sociales deben ser tratados en el aula. El 75% también coincide en que el trato de problemas sociales relevantes no dificulta a que el alumnado piense por sí mismo. Siguiendo en esta línea el 75% considera que el uso de problemas sociales no dificulta la enseñanza de las Ciencias Sociales. En referencia a la dificultad de trabajar estos problemas hay disparidad, el 25% esta moderadamente de acuerdo, el 25% no está de acuerdo ni en desacuerdo, el 25% esta moderadamente en desacuerdo y el 25% restante está muy en desacuerdo.

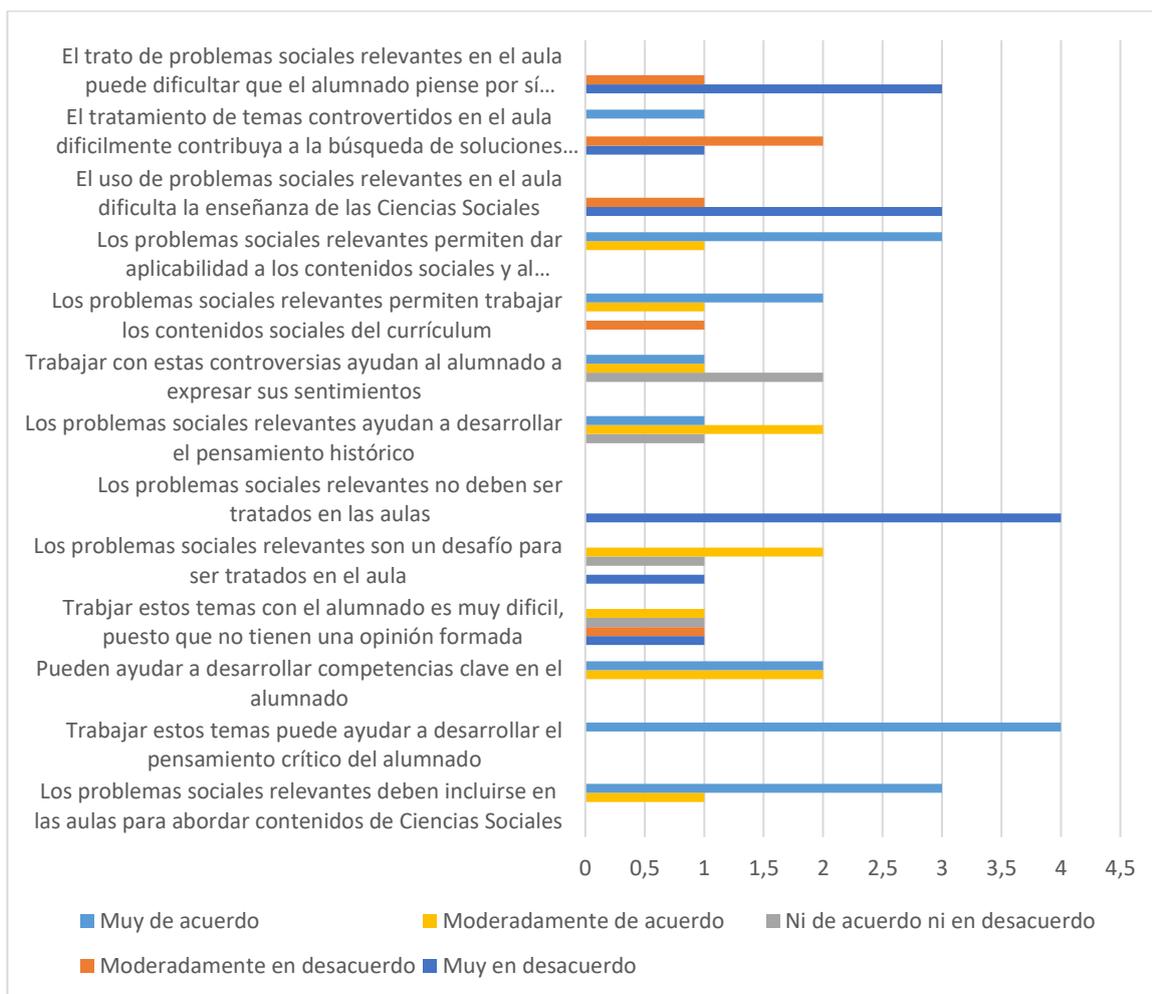


Figura 12: Valoración de afirmaciones.

## 5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los datos, se van a comentar críticamente. Según (Souto, 2011) “cada maestrillo tiene su librillo” y esto se confirma en esta investigación. Cada docente que ha sido sometido a esta investigación enseña de una manera distinta las Ciencias Sociales, también se ha comprobado que no es lo mismo enseñar en un centro en el centro de Almería que en otro centro en la periferia ya que cada centro tiene unas características distintas y como comentamos dentro de cada centro cada docente enseña de una manera distinta. Por ejemplo, hemos visto como los dos docentes del CEIP Europa realizan sus clases basándose en métodos deductivos, pero dentro de esos métodos deductivos tienen una manera distinta de comprobar el conocimiento adquirido por sus alumnos y alumnas. Mientras que en el CEIP Joaquín Visiedo ambos docentes utilizan métodos distintos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esto nos hace pensar que ningún método debe ser rechazado, ni hay un método por excelencia para

enseñar las Ciencias Sociales, lo que reafirma la frase mencionada por el autor, cada docente tiene su manera de enseñar y es totalmente válida.

Siguiendo un poco la línea de cómo se enseñan las Ciencias Sociales, en el marco teórico hablábamos de que en muchas ocasiones los docentes se limitan a enseñar solo los contenidos propuestos por el currículo, sin ir más allá de ellos ya que según Pagés (2011), “la práctica se cambia cuando los prácticos creen que hay cosas que son francamente mejorables”. Pues bien, en esta investigación hemos visto como el 50% de la muestra organiza los contenidos para que sus alumnos y alumnas aprueben la asignatura, lo cual quiere decir que no van más allá de estos contenidos y se quedan anclados en lo que propone el libro de texto sin dar rienda suelta a posibles contenidos que a ellos les gustaría dar, esto solo lo hacen a veces. El 25% siempre los estructura para aprobar la asignatura y en ningún momento se sale de estos contenidos marcados. Es solo el 25% de esta muestra quien si estructura sus clases con más frecuencia pensando en contenidos que no son los indispensables para aprobar la asignatura pero que al alumno le pueden resultar enriquecedores en su aprendizaje. Esto lo podemos entender de dos maneras, desde una parte en la que el docente piensa que son adecuados los contenidos marcados por el currículo y por eso no añaden otro tipo de contenidos o desde una perspectiva en la que los docentes no se atreven a hacer un cambio y proponer una enseñanza distinta basada en otros contenidos.

Resulta curioso, ya que a la hora de enseñar historia el 50% de esta muestra frecuentemente enseña en base a sus conocimientos, por lo cual están dando su opinión y no se están ciñendo únicamente a los contenidos marcados por el libro. Esto es más sorprendente al ver que el 25% siempre enseñan la historia de esta manera. El desarrollo de actividades que promuevan los valores básicos para la convivir en sociedad sentando las bases para una educación para la ciudadnía. (Oulton et al., 2004) resulta complicado a la hora de incorporarlos al aula. Esta afirmación se contradice con lo visto en este estudio, ya que el 75% organizan y proponen debates en sus clases y es solo el 25% quien los propone solo a veces. Estos docentes, por difícil que se en muchas ocasiones intentan crear debates en clase para fomentar el espíritu crítico de su alumnado y que aprendan a debatir respetando los turnos de palabra.

Centrándonos en la formación del docente, como veíamos en el marco teórico para Adler (2008) la investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Sociales puede clasificarse en cinco ámbitos que presenta en forma de preguntas:

1. ¿Cuáles son las prácticas actuales en la formación de profesores de Ciencias Sociales y qué impacto tienen en las creencias, las actitudes y las prácticas de los estudiantes de profesor?

2. ¿Qué sabemos sobre las creencias y las actitudes de los estudiantes de profesor y de los profesores de estudios sociales y qué sabemos sobre los factores que pueden contribuir a reestructurar sus creencias y sus actitudes?
3. ¿Qué sabemos sobre el conocimiento del contenido y el desarrollo del conocimiento del contenido pedagógico –la didáctica en nuestra conceptualización– de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales?
4. ¿Qué sabemos sobre los educadores de los profesores de estudios sociales –los didactas, nosotros– y qué podemos aprender de los estudios conducidos por los propios educadores de profesores?
5. ¿Cómo las iniciativas políticas y los políticos han afectado a los programas de educación de profesores y a sus participantes?

Finalmente, Para (Pagès, 2011) estas investigaciones deben ser el punto de partida para del conocimiento profesional. Por lo que en esta investigación se han tratado de resolver en cierta medida a través de la breve entrevista realizada. Todos los docentes entrevistados, están contentos con la formación recibida y destacan la importancia de seguir formándose continuamente. Las formaciones que más han demandado estos docentes tienen que ver acerca de las TIC en relación con las Ciencias Sociales destacando la importancia de tener actualizados estos conocimientos tan importantes en la llamada “era digital”.

Trabajar con las nuevas tecnologías el algo que se impone desde el gobierno para modernizar el proceso de enseñanza y estar a la última respecto a los demás países. Estos cursos según las respuestas dadas por los docentes son impulsados e impartidos por los propios centros siendo el grado de satisfacción recibido en los docentes del CEIP Europa ha sido alto. Mientras que la docente del CEIP Joaquín Visiedo que ha recibido la formación a través de sindicatos de educación su grado de satisfacción es bajo, lo cual marca una gran diferencia entre los cursos que se imparten por centro y los cursos impartidos por los sindicatos de educación.

En resumen, los docentes necesitan seguir formándose continuamente para reciclar sus conocimientos e innovarlos. Además, según esta investigación los cursos impartidos por los centros educativos generan una mayor satisfacción en los docentes respecto a los cursos organizados e impartidos por el sindicato de educación.

Continuando en esta discusión llegamos al apartado de los problemas sociales relevantes. Durante el marco teórico hablamos de la siguiente explicación de Santisteban (2011) que nos va a ayudar a analizar de una mejor manera este apartado. Para Santisteban (2011) al abrir la escuela vamos a conseguir llegar a las siguientes finalidades: Comprender la realidad social en

la que vivimos con el objetivo de que el alumno sea capaz de interpretar por sí mismo las distintas fuentes históricas, geográficas, etc. Otra finalidad de la que nos habla el autor es formar el pensamiento social debemos ayudar a que el alumno consiga tener un pensamiento crítico, ayudar a que forme un pensamiento creativo y todo esto se consigue a raíz de ir más allá de los contenidos del propio currículo. Y la última finalidad que se debe conseguir es intervenir socialmente para mejorar individual y colectivamente al alumnado concienciándolo de la importancia de la ciudadanía.

Una de las maneras de abrir la escuela sería tratar los problemas sociales relevantes en las clases de Ciencias Sociales. En esta investigación el 100% de la muestra afirma que se deberían abordar los problemas sociales en el aula, pero a la hora de llevarlo al aula encuentran dificultades ya que el 50% los trabaja en ocasiones y el otro 50% los trabaja muy poco, mostrando así la dificultad de plasmar estos problemas en un aula de Educación Primaria. Por lo tanto, los docentes sometidos a esta investigación, no se consiguen “abrir la escuela” para lograr las finalidades marcadas por Santisteban (2011). No obstante, en sus afirmaciones el 50% comenta que no es difícil tratar estos temas, para el 25% es indiferente y el 25% restante sí que considera que tratar estos temas en educación primaria tienen su parte de dificultad debido a que los alumnos y alumnas no tienen una opinión formada. Siguiendo en el análisis de las afirmaciones los 4 docentes coinciden con Santisteban (2011) ya que piensan que tratar los problemas sociales relevantes en las clases de Ciencias Sociales van a crear un pensamiento crítico que los forme como ciudadanos activos y estén preparados para una vida adulta en la que puedan hacer frente a este tipo de problemas y poder darles una solución. Además, el 50% de la muestra cree que trabajar con estos problemas sociales relevantes permiten trabajar los contenidos sociales del currículo estando de acuerdo con la alternativa planteada en el marco teórico desde la perspectiva educativa de IRES (Porlán, 1993; García Díaz, 1998, García Pérez, 2000; García Pérez y De Alba, 2008), que a través de la creación de un “currículum integrado” que aborde dicha temática con el objetivo de dar una respuesta de forma responsable con el mundo en el sistema educativo.

## **6. 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.

Me gustaría destacar la dificultad de esta investigación, debido a las escasas muestras obtenidas. Además, no se pudo realizar la breve entrevista con uno de los docentes debido a que se dio de baja. Esto hizo aún más difícil el análisis de los datos. Creo que la investigación habría sido más sólida y podría haber dado una mayor respuesta ante estos problemas si se hubiese tenido una muestra más dispersa en los distintos centros de la provincia y si además hubiese sido más abundante.

En primer lugar, haciendo referencia a la primera hipótesis planteada en la que comentábamos que los docentes no tienen en cuenta los problemas sociales o no los introducen en sus clases, sino que se ciñen a enseñar los contenidos pertenecientes al currículo. A raíz de esta investigación, podemos confirmar esta hipótesis ya que como hemos visto tanto en el análisis como en la discusión de datos que el 75% de la muestra normalmente estructura sus contenidos para que su alumnado apruebe la asignatura y solo el 25% lo estructura teniendo más en cuenta otro tipo de contenidos más allá de los propios estipulados por el currículo. Además, el 50% los trabaja en ocasiones y el otro 50% los trabaja muy poco, mostrando así la dificultad de plasmar estos problemas en un aula de Educación Primaria. En total el 100% de la muestra no suele tratar los problemas sociales dentro del aula a pesar de que el 100% de la muestra comentó que sí abordaría los problemas sociales dentro del aula. En mi opinión, estos docentes tienen unas buenas ideas en la teoría, pero a la hora de llevarlas a cabo en la práctica dentro de un aula resulta muy complicado. Ya sea debido al nivel de cada clase, o a la falta de tiempo por tener que dar sí o sí los contenidos imprescindibles para aprobar la asignatura de Ciencias Sociales dejando muy poco espacio para abordar este tipo de contenidos. Otro de los motivos podría ser la falta de formación y conocimiento por parte del docente para transmitir dicha temática despertando en los alumnos y alumnas un interés y ayudando a crear el tan famoso espíritu crítico del que ya hemos hablado a lo largo de toda esta investigación. Es por este motivo, que los profesionales de la educación tienen la misión de seguir formándose continuamente durante su carrera profesional con el objetivo de tener la máxima formación posible para tratar estos en el aula. Tal y como señalan Santiesteban y Pagès (2011) para que esta educación llegue a buen puerto es necesario conocer a la perfección tanto los objetivos, como el papel que desempeña cada una de las partes.

Haciendo referencia a la segunda hipótesis de partida planteada en este trabajo de investigación donde se espera que los docentes se sigan formando continuamente, tras esta investigación podemos afirmar que esto es así. El 100% de los docentes sometidos a esta investigación siguen adquiriendo nuevos conocimientos y reciclando los ya adquiridos. En general la mayor

formación que siguen recibiendo estos docentes tiene que ver acerca de las nuevas tecnologías como el cuaderno de Séneca o nuevas TIC relacionadas con las Ciencias Sociales con el objetivo de adquirir nuevas metodologías para poder llevarlas a cabo posteriormente en el aula. Es muy importante adquirir este nuevo tipo de conocimientos acerca de las nuevas tecnologías, pero no se debe descuidar otro tipo de formación como enseñar a través de problemas sociales relevantes como hemos visto en la anterior hipótesis, ya que la ausencia de esta formación va a hacer que el docente no se sienta seguro a la hora de llevarlo a la práctica en su aula o directamente no se vea capaz de afrontar dicha temática. Por todo esto, es muy importante seguir formándose continuamente a través de cursos, talleres, proyectos, etc.

Finalmente, abordando la última hipótesis de partida planteada en la que se espera que el docente consulte con su alumnado los temas tratados en clase, tengan en cuenta su opinión y sobre todo que los conviertan en los protagonistas en el proceso de enseñanza. Esta hipótesis también la podemos confirmar, ya que el 100% de los docentes sometidos a esta investigación suelen hablar con sus alumnos y alumnas sobre los temas que están viendo en clase, respondiendo todo tipo de dudas y despejando cualquier tipo de duda.

Además, frecuentan organizar debates para que los alumnos y alumnas expresen sus opiniones, aprendan a debatir y respetar ideas que sean contrarias a las suyas e incluso llegar a rebatirlos utilizando argumentos sólidos. Todo esto, va a ayudar a que el alumno obtenga un aprendizaje significativo de los temas tratados en clase y va a convertirse en el protagonista del proceso de enseñanza. Es muy importante estar en una continua interacción con el alumnado, siendo el docente el guía del proceso de enseñanza en todo momento, comprobando su progreso día a día y tratando de ayudar para que siga de una forma correcta el ritmo de la clase.

Finalizando las conclusiones, me gustaría destacar que para Jara y Santisteban (2018) utilizar los problemas más actuales en la sociedad con el objetivo de aproximarnos a los contenidos de Ciencias Sociales nos va a hacer interpretar de una manera distinta estos problemas intentando proponer una solución desde el centro escolar. A raíz de esta investigación, espero haber conseguido despertar más interés en estos docentes para que se atrevan y sean capaces de protagonizar un cambio en la manera de enseñar las Ciencias Sociales abordando las problemáticas sociales relevantes a pesar de la dificultad que tiene introducirlos en el aula. Siendo capaces de relacionarlos con los problemas más cercanos a la provincia de Almería para que el alumno los sienta como propios y despierte en él un interés para tratar de abordarlos y ponerles solución.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ander-egg, e. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.
- Brusa, A.; Musci, E. (2010). Le didattiche difficili. Problemi di frontiera dell'insegnamento storico [en línea], en VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (Barcelona, 25 de febrero). Universidad autónoma de Barcelona. <http://jornades.uab.cat/dcs/content/vii-jornades>
- Escudero, J.M. (2006). La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado. *Participación Educativa*, 3, 12-17.
- Feito, R. y López, J. I. (Comps.). (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatía.
- García, F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 64.
- García, F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1(1), 108-122. <http://hdl.handle.ncet/11441/25993>
- García, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García, F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII, 270(122). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- González, N. y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, 198, 41-47. <https://ddd.uabcc.cat/record/182039>.

- 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, R.; Ferrer, J.M. y Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 95(3), 57-76.
- Jara, M.A. y Santisteban, A. (Coords) (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Argentina: Cipolleti.
- López-Zurita, M. (2020). *Problemas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Una investigación desde la perspectiva docente*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Almería.
- Martín, M.A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, 59-76. <https://bit.ly/2NLzBoV>
- 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.
- 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>
- Oulton, C.; Day, V.; Dillon, J.n & Grace, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30, 4.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- 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. *EDETANIA*, 40, 67-81.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Rodríguez, D.P. y López, Á. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1307-1335.
- Sánchez, R., Campillo, J.M. y Escribano-Miralles, A. (2020). La enseñanza de las ciencias sociales: Necesidades educativas del profesorado de Educación Primaria. En I. Aznar,

- M. P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno (Eds.). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 311-319). Dykinson.
- Santisteban, A. (2009): Como trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.
- 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.
- Souto, X. M. (2011). Los recursos y las estrategias didácticas para la enseñanza. En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 159-172). Barcelona: Graó.
- Torney-Purta, J. & Barber, C. (2005). Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. *Journal of Social Science Education, Special Edition: European Year of Citizenship through Education*.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

## **8. ANEXOS.**

## ANEXO 1. Cuestionario para el docente.

### *Cuestionario sobre Enfoques de Enseñanza de la historia*

Por favor, responda a todas las preguntas. No pierda mucho tiempo en cada pregunta. Su primera reacción es probablemente la más cercana a la realidad. Sus respuestas se tratarán de forma confidencial.

Elija su respuesta según la siguiente escala:

1. Este ítem nunca es cierto para mí en esta asignatura.
2. Este ítem es cierto alguna vez para mí en esta asignatura.
3. Este ítem es cierto varias veces para mí en esta asignatura.
4. Este ítem es cierto frecuentemente para mí en esta asignatura.
5. Este ítem es cierto siempre para mí en esta asignatura.

Ítems del cuestionario:

1. Es recomendable que el alumnado centre el estudio de la historia, en aquello que yo les proporcione.  
1                      2                      3                      4                      5
2. Para evaluar a los estudiantes se les debe pedir, que describan todos los contenidos de historia que corresponden a los objetivos específicos.  
1                      2                      3                      4                      5
3. Procuro dialogar con los estudiantes sobre los temas que estamos estudiando.  
1                      2                      3                      4                      5
4. En la enseñanza de la historia lo más importante es presentar a los estudiantes una información muy completa.  
1                      2                      3                      4                      5
5. Reservo una parte del tiempo de clase, para que los estudiantes puedan discutir entre ellos conceptos e ideas claves de historia.  
1                      2                      3                      4                      5
6. En la enseñanza de la historia me centro en impartir información disponible en textos y lecturas claves.  
1                      2                      3                      4                      5
7. Animo a los estudiantes a que reestructuren sus conocimientos previos, para que puedan desarrollar una nueva forma de pensar sobre la historia.  
1                      2                      3                      4                      5
8. En las sesiones de clase planifico e impulso debates y discusión.  
1                      2                      3                      4                      5
9. Estructuro mi enseñanza para ayudar a los estudiantes a superar la evaluación.  
1                      2                      3                      4                      5
10. Considero importante dará los estudiantes un buen conjunto de apuntes, para que aprendan los contenidos históricos.

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
11. Proporciono a los estudiantes la información que van a necesitar para superar la asignatura de Historia.
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
12. Es importante responder a cualquier pregunta sobre los contenidos históricos que los estudiantes puedan formular.
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
13. Procuero que los estudiantes discutan sus cambios de opinión y de comprensión de la historia.
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
14. Gran parte del tiempo dedicado a la enseñanza de la historia tendría que ser utilizado para cuestionar las ideas de los estudiantes.
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
15. El modelo de enseñanza de la historia se centra en una buena presentación de la información a los estudiantes.
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
16. Entiendo la enseñanza de la historia como forma de ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas formas de pensar sobre los temas trabajados.
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
17. Al enseñar historia es importante para mí supervisar los cambios de comprensión, que experimentan los estudiantes en relación con los temas trabajados.
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
18. Mi manera de enseñar historia se centra en transmitir a los estudiantes mis conocimientos.
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
19. La enseñanza de esta asignatura tendría que ayudar a los estudiantes a cuestionar su propia comprensión de la historia.
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
20. La enseñanza de la historia tendría que incluir la ayuda a los estudiantes, para encontrar sus propios recursos de aprendizaje.
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|

**Fuente:** Ibáñez, R.; Ferrer, J. M. y Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 95(3), 57-76.

*Cuestionario al profesorado sobre su acción docente*

Relación sujeto-objeto

1. Después de desarrollar en clase algunos temas de ciencias sociales, espera que el alumno pueda percibir que el conocimiento está determinado prioritariamente por:
- a) La interacción recíproca entre el investigador y el fenómeno a conocer.
  - b) Las ideas a priori del investigador.
  - c) Los hechos expresados lógicamente y/o matemáticamente.
  - d) La interpretación que hace el investigador del fenómeno.
  - e) Los hechos o fenómenos observados.

#### Correspondencia con la realidad

2. Los conceptos disciplinarios de su especialidad especificados en el programa de estudios de educación primaria, corresponden a:
- a) Un sistema formal de conceptos que se identifica con los hechos.
  - b) Una copia fiel de los hechos de la naturaleza.
  - c) Las ideas elaboradas por los científicos.
  - d) Un acercamiento progresivo a los fenómenos.
  - e) La representación más apropiada de la realidad entre varias posibles.

#### Método

3. El desarrollo de su clase se realiza básicamente a partir de procesos:
- a) Que ofrezcan la mayor pertinencia teórica y metodológica para el problema a resolver.
  - b) Hipotético-deductivos, buscando consecuencias que puedan ser objetadas.
  - c) Deductivos: que van de lo general a lo particular.
  - d) Inductivos: que van de lo particular a lo general.
  - e) Establecidos por el denominado "método científico".

#### Validación del conocimiento

4. ¿Cómo se daría usted cuenta de los conocimientos alcanzados por sus estudiantes? Si ellos:
- a) Elaboran argumentos coherentes y consistentes sobre un fenómeno, apoyados en elementos teóricos.
  - b) Expresan sus ideas apoyados en la lógica y/o en la matemática.
  - c) Dan cuenta de la teoría que explica el fenómeno.
  - d) Describen un fenómeno a partir de una situación particular.
  - e) Elaboran hipótesis, las defienden y buscan invalidar las de otros.

#### Papel del sujeto

5. Las estrategias didácticas que utiliza en el desarrollo de su clase, privilegian que sus alumnos:
- a) Elaboren explicaciones que permitan la evolución de sus conceptos.
  - b) Descubran leyes a partir de actividades experimentales.
  - c) Sean conscientes de sus acciones exitosas.
  - d) Reorganicen jerárquicamente los contenidos y sus significados.
  - e) Respondan a las instrucciones o actividades que les plantea el docente.

#### Objeto del aprendizaje

6. En su clase de ciencias naturales, lo que los alumnos deben aprender principalmente son:
- a) Destrezas científicas.
  - b) Modelos científicos.

- c) Contenidos científicos.
- d) Procesos científicos.
- e) Significados científicos.

Procesos cognitivos

7. Cuando sus alumnos realizan una práctica de laboratorio, las actividades suscitan primordialmente:

- a) La conscientización, reflexión y construcción de explicaciones.
- b) La observación, inducción y generalización de enunciados.
- c) La mecanización, asociación y repetición de la información.
- d) La comprensión, percepción y discernimiento de las experiencias.
- e) La generalización, particularización y asociación de los significados.

Verificación del aprendizaje

8. En la evaluación de los contenidos escolares de su materia, lo más importante para usted es tener evidencias de que sus alumnos:

- a) Recuerdan y repiten información científica.
- b) Transforman sus concepciones y reinterpretan la realidad estudiada por la ciencia.
- c) Dan cuenta de los conceptos científicos presentados en clase y reorganizan los que ya tenían.
- d) Comprenden el porqué de sus éxitos en las actividades científicas.
- e) Descubren la relación existente entre datos empíricos y su formalización lógica o matemática.

**Fuente:** Rodríguez, D. P. y López, Á. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula?. Revista mexicana de investigación educativa, 11(31), 1307-1335.

BLOQUE 1: IDENTIFICACIÓN.

<p>1. SEXO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hombre</li> <li>- Mujer</li> <li>- Prefiero no decirlo.</li> </ul>
<p>2. Edad:</p>

3. Formación académica

a) Estudios habilitantes para la docencia

- Diplomatura en magisterio
- Grado en Educación Primaria
- Otra (especifique):

b) Otra formación académica de que dispongo (Diplomatura/ Licenciatura/ Grado/ Máster/ Doctorado ...) (Especificar):

4. Experiencia en la enseñanza:

a) Años como docente:

b) Años impartiendo clase en las aulas de Educación Primaria:

c) ¿Ha tenido experiencia profesional en otros niveles educativos? En caso de ser así, señale en qué etapa:

- Infantil
- Primaria/Educación General Básica
- Formación Profesional
- Educación de Adultos
- Universidad
- Otros (no indicados)

d) ¿Con qué situación profesional se identificaría más? (Señala solo una)

- Acabo de comenzar
- Estoy estabilizado en mi profesión
- Estoy intentando promocionar
- Estoy próximo a la jubilación
- 

**BLOQUE 2. 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?
<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <span>SI</span> <span>NO</span> </div>
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					
Tráfico 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 3: . 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 de 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.					

**Fuente:** López-Zurita, M. (2020). Problemas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Una investigación desde la perspectiva docente. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Almería.

## ANEXO 2. Entrevista a un docente.

1. ¿Considero que mis conocimientos disciplinares o científicos sobre las ciencias sociales, geografía e historia están actualizados? ¿Por qué?
2. ¿Cómo actualiza esos conocimientos? ¿A través de qué medios?
3. ¿Qué grado de conocimiento tiene de los métodos y las estrategias didácticas para la enseñanza de la geografía y la historia?
4. Detalle y explique de forma breve cuáles son sus necesidades de formación.
5. ¿Ha recibido formación docente reciente? ¿Cuándo fue la última vez? ¿Por parte de quién? Indíquela en su caso.
6. ¿Qué modalidad se adecúa más a sus necesidades formativas (presencial, virtual o en línea, mixta o semipresencial)?
7. ¿Qué tipo de acciones formativas le gustaría realizar: cursos, seminarios, talleres, proyectos de innovación...?
8. ¿Cuál es el grado de satisfacción individual con la formación que ha recibido?
9. ¿Está interesado en participar en actividades de formación relacionadas con el desarrollo del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico?
10. ¿Cómo transmitiría los problemas sociales más relevantes como la sequía, COVID, inmigración y emigración etc.?
11. A raíz de la última cuestión como transmitiría la importancia de dichos problemas en la provincia de Almería.

**Fuente:** Sánchez, R., Campillo, J. M. y Escribano-Miralles, A. (2020). La enseñanza de las ciencias sociales: Necesidades educativas del profesorado de Educación Primaria. En I. Aznar, M. P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno (Eds.). Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19 (pp. 311-319). Dykinson.