

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica  
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://revista-reidics.unex.es>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.08>

## Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente

Assessment of the teaching potential of socially controversial issues within trainee teachers

Iratxe Gillate  0000-0001-8128-9090

Universidad del País Vasco (España)  
iratxe.gillate@ehu.eus

Janire Castrillo  0000-0002-6449-180

Universidad del País Vasco (España)  
janire.castrillo@ehu.eus

Ursula Luna  0000-0003-1742-6035

Universidad del País Vasco (España)  
ursula.luna@ehu.eus

Alex Ibáñez-Etxeberria  0000-0001-9378-9714

Universidad del País Vasco (España)  
alex.ibanez@ehu.eus

### Fechas · Dates

Recibido: 21 de noviembre de 2023  
Aceptado: 1 de febrero de 2024  
Publicado: 21 de marzo de 2024

### Financiación · Funding

Este estudio ha sido financiado por los grupos de investigación Sociedades, procesos, culturas (IT1465-22) y GIPyPAC (IT1442-22) de la Universidad del País Vasco, y por el Departamento de Paz y Convivencia del Gobierno Vasco (OTRI 2023.0286).

### Cómo citar · How to cite

Gillate I., Castrillo, J., Luna, U., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2024). Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente. *REIDICS*, 14(1), 139-156. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.08>

## Resumen

Los temas socialmente controvertidos se presentan como un recurso óptimo para trabajar distintas capacidades en la asignatura de ciencias sociales, especialmente de cara a desarrollar la competencia ciudadana. Este estudio indaga, precisamente, en el valor que el profesorado en formación inicial atribuye a las mismas. Han participado 239 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco, 177 en el grupo experimental y 122 en control. Los datos se han recabado a través de un cuestionario de 8 ítems, con formato de respuesta Likert. Los resultados han señalado pequeños cambios en la valoración que el profesorado en formación brinda a la utilización de los temas controvertidos para enseñar ciencias sociales e historia en Educación Primaria. En conclusión, se ve necesaria la inclusión de estas temáticas en la formación del futuro profesorado, como vía para romper con las concepciones epistemológicas tradicionales con las que llegan a la formación universitaria

---

Palabras clave: Formación del profesorado; Temas controvertidos; Didáctica de las ciencias sociales; Enseñanza de la historia.

---

## Abstract

Socially controversial issues are presented as an optimal resource for working on different skills in the subject of social sciences, especially with a view to developing the citizenship competence. This study explores, precisely, the value that teachers in initial training attribute to them. A total of 239 students of the Primary Education Degree of the University of the Basque Country participated, 177 in the experimental group and 122 in the control group. The data were collected through an 8-item questionnaire, with Likert response format. The results have shown small changes in the value that trainee teachers give to the use of controversial issues to teach social sciences and history in primary school. In conclusion, we consider it necessary to include these topics in the future teacher's training programs, as a way to break with the traditional epistemological conceptions with which they arrive at university education.

---

Keywords: Teacher education; Controversial issues; Social science teaching; History teaching.

---

## Introducción

La universidad debe preparar a docentes que, en sus futuras clases, sepan educar al alumnado para el ejercicio de la ciudadanía ante los retos del siglo XXI, ofreciendo para ello formación en aquellas metodologías, estrategias o recursos didácticos, que de manera más eficaz contribuyan al desarrollo de las competencias. El enfoque competencial de los actuales currículos educativos, ha requerido la modificación del modelo de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas de conocimiento. También, por supuesto, el de las ciencias sociales, la geografía y la historia, que se relacionan de manera directa con la adquisición de la competencia ciudadana (Barton y Levstik, 2004).

En relación a esa última competencia Merchán y García (2018) indican que:

Se refiere al uso del conocimiento para la comprensión de fenómenos y problemas sociales, a la interacción con otras personas y, en fin, a la participación en la vida social gracias a la disposición de conocimientos y a ciertas actitudes (p. 133).

Así, la enseñanza de las ciencias sociales y la historia debería contribuir a que el alumnado, a lo largo de su trayectoria escolar: 1) adquiera saberes útiles para entender el entorno social y cultural en el que se desenvuelve (información sobre instituciones o dinámicas sociales), 2) aprenda a ejecutar procedimientos sociales críticos (enfrentarse a relatos diversos, contrastar la veracidad de datos), y 3) pueda desarrollar actitudes y valores ciudadanos de participación, empatía, tolerancia... (Ortuño et al., 2012; Puig y Morales, 2015).

El recién aprobado Decreto 77/2023, de 30 de mayo, *de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi* (CAE) expone en su primer anexo un perfil de salida para el alumnado de la etapa de Primaria, en el que se recoge la competencia ciudadana en términos similares a los arriba mencionados. En concreto, la competencia ciudadana se desglosa en los siguientes cuatro descriptores operativos:

1. Entender los hechos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexionando sobre las normas de convivencia y aplicándolas de manera constructiva.
2. Participar en actividades comunitarias, la toma de decisiones y la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos.
3. Reflexionar sobre valores y problemas éticos de actualidad, entendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas e ideologías, rechazando prejuicios y estereotipos, y oponiéndose a cualquier forma de discriminación y violencia.
4. Adoptar hábitos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.

Así, la enseñanza de la historia debía abogar por movilizar los conocimientos académicos sobre el pasado para comprender la realidad social actual y adquirir así habilidades ciudadanas, lejos de un modelo de aprendizaje transmisivo. Sin embargo, la literatura científica ha dejado de manifiesto que la práctica usual en las clases de historia sigue siendo la de una enseñanza

basada en la memorización de contenidos declarativos, que son presentados como conocimientos acabados. Por ejemplo, algunas investigaciones han constatado que son mayoría quienes se inclinan a enseñar el pasado desde un enfoque simplista, basado en una narración única pretendidamente “neutral”, y menos quienes integran en sus clases una dimensión interpretativa de la historia, más acorde con la concepción disciplinar (Yilmaz, 2010; Voet y De Wever, 2016; Wansink, Akkerman y Wubbels, 2016).

El formato tradicional de impartir historia a modo de “pasar materia”, con rutinas académicas, descriptivas y transmisivas, puede estar viéndose propiciada por factores como el exceso de contenidos curriculares que deben impartirse cada curso. La vigencia de esos enfoques tiene claras repercusiones en el tipo de historia que se aprende. Así, en España se ha certificado que buena parte del alumnado, al finalizar la Secundaria, muestra bajos niveles de marcadores del pensamiento histórico (Sáiz y López-Facal, 2015; Gómez y Miralles, 2015; Sáiz y Fuster, 2014). Al respecto, también se ha criticado el enfoque anticuado de libros de texto hispanos, puesto que en ellos prima la presencia de una narrativa histórica dominante como compendio de hechos y las actividades exigen una escasa demanda cognitiva al alumnado: recordar, reconocer y reproducir la información contenida en el texto, sin incitar a razonar e interrogarse sobre los hechos históricos presentados. Todo lo cual, ha convertido a los manuales en un particular objeto de interés (Colomer, Sáiz y Valls, 2018; Gómez Carrasco, 2014; Sáiz, 2013; 2014; Sáiz y Colomer, 2014).

La discordancia entre el potencial educativo que se atribuye a la historia como formadora de ciudadanía y la realidad de las aulas, donde no se trabaja la explicación causal y la comparación pasado-presente, provoca que el alumnado no valore la utilidad de la disciplina (Suárez, 2012). Además, el modelo de enseñanza tradicional, basado en el uso del libro de texto, las explicaciones del profesorado y la memorización de conceptos, parece no haberse mostrado realmente eficaz para trabajar en las aulas desde un enfoque de adquisición competencial (Martínez et al., 2006). Por ello, en los últimos años viene proponiéndose la alternativa de orientar las prácticas pedagógicas para romper epistemológicamente con la tradicional enseñanza memorística, descriptiva y acrítica de la historia (Gómez-Carrasco et al., 2018).

Entre las propuestas de renovación, hay quienes han sugerido reorientar los contenidos que se llevan al aula hacia problemas de la realidad ciudadana que, lejos de los planteamientos tradicionales de la enseñanza de la historia, conecten mejor con los mecanismos de aprendizaje de los y las discentes. Estaríamos hablando de introducir en las clases ciertas problemáticas incómodas o tabúes, socialmente latentes y que, usualmente, llevan aparejadas la controversia, ya que distintos colectivos sociales pueden mostrar hacia ellas puntos de vista divergentes, e incluso enfrentados (Evans y Saxe, 1996).

Ciertamente, si quiere contribuir al desarrollo de la competencia ciudadana, se debe enseñar a lidiar democráticamente con ese tipo de problemas sociales candentes, ya que no son realidades ajenas al alumnado (Santisteban, 2019). Podrían servir como ejemplos el desarrollo sostenible, los refugiados, las desigualdades de género, o los debates sobre la memoria histórica y democrática.

Indudablemente, esa última cuestión constituye un debate público de primer orden, que ya la publicación de distintas leyes orientadas al reconocimiento de las víctimas de la guerra y el franquismo han suscitado desencuentros tanto en la esfera política como en la sociedad civil. Desde un punto de vista didáctico, la memoria histórica, más allá de conectar con la realidad social, ofrece posicionamientos divergentes sobre el pasado y el presente, junto a testimonios directos de la época, que con frecuencia están dotados de una fuerte carga emocional. Todo ello supone una valiosa oportunidad educativa, pues ayuda a desarrollar la empatía histórica y el pensamiento crítico, y en última instancia, también contribuye a construir una historia provista de conciencia (Cuesta, 2011; Delgado Algarra, 2014; Gillate et al., 2023; Martínez y Sánchez, 2018; Valls, 2007).

Abordar en las aulas ese y otros temas controvertidos que suscitan debate en la sociedad actual, implica problematizar los contenidos, facilitando el desarrollo del pensamiento reflexivo, el contraste de opiniones, la búsqueda de un posicionamiento propio y su argumentación, y también el desarrollo del pensamiento histórico. De manera que, introduciendo en las aulas ese tipo de temáticas se favorece, además de una mayor implicación emocional del alumnado, la formación del pensamiento social y crítico y la adquisición de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable y crítica (López Facal y Santidrián, 2011). De hecho, en países como Reino Unido o Irlanda la controversia forma parte del curriculum del área de educación para la ciudadanía y existe una larga trayectoria investigadora al respecto (Berg, Graeffe y Holden, 2003).

Merchán y García (1997) han señalado algunos criterios a tener en cuenta a la hora de escoger las temáticas controvertidas que se introducen en las clases. En primera instancia, se situaría la recurrencia del tema respecto a los problemas básicos de la sociedad (desigualdad, poder, conflicto...). En segundo lugar, la diversidad de miradas posibles que pueden adoptarse, para dejar de manifiesto los posibles posicionamientos divergentes, e incluso enfrentados, que pueden tener distintos colectivos ante la misma temática. Y, en tercer lugar, estaría el nivel de complejidad que la temática en sí reviste, en cuanto a las características del conocimiento que se moviliza.

A pesar de los beneficios que parece conllevar el abordaje de temas socialmente controvertidos en las aulas, estudios recientes realizados en España indican que su presencia en las aulas sigue siendo escasa, lo cual se puede atribuir, entre otros factores, a la falta de formación docente al respecto y a la inseguridad que la misma genera entre el profesorado que tiene que tratarlas en sus clases (López Zurita y Felices de la Fuente, 2023).

En efecto, parece ser que también buena parte de los y las docentes en activo de otros contextos geográficos no están completamente preparadas para lidiar con temas controvertidos en su alumnado (Oulton et al., 2004). De hecho, estudios como el de Kello (2016) muestran que, a veces, el profesorado pone en práctica estrategias para evitar que la controversia aflore con fuerza en el aula, debido a la inseguridad que sienten a la hora de trabajar estos temas. De todos modos, las experiencias del profesorado al enfrentarse a los temas controvertidos siguen siendo un campo de indagación en el que todavía no se ha profundizado lo suficiente (Jovanovic y Maric, 2020).

De manera que, parece pertinente apostar por que el profesorado en formación aprenda a lidiar con temas conflictivos del pasado o del presente en sus clases (Claire, 2001). Tanto más, cuando existen estudios que han señalado que los y las futuras docentes, que actualmente están formándose en la universidad, han mostrado la pervivencia de concepciones epistemológicas sobre la historia que conllevan el uso de una metodología tradicional en su enseñanza (Gómez Carrasco et al., 2018). Además, otros estudios han señalado que el futuro profesorado no otorga la relevancia suficiente al tratamiento de temáticas socialmente controvertidas (Ortega-Sánchez y Pagès, 2020). Y, asimismo, algunas investigaciones han dejado de manifiesto que, ese futuro profesorado carece de formación para abordar los aspectos más conflictivos de los que las temáticas socialmente controvertidas mismas se revisten, como sucede con el caso particular de la memoria histórica (Castrillo et al., 2022; 2023).

Entendiendo que las concepciones docentes son un marcador que condiciona las temáticas que se llevan al aula, las dinámicas que se siguen en ella y la profundidad con la que se abordan, éstas resultan un campo de indagación relevante. Por ello, y considerando todo lo antedicho, hemos planteado un estudio cuyo objetivo es analizar la validez que el profesorado de educación primaria en formación inicial atribuye al abordaje de temas socialmente controvertidos como recurso para aprender ciencias sociales e historia; y conocer si la participación en proyectos de aula sobre alguna temática específica puede incidir positivamente en el aumento de dicha valoración.

## Método

### Diseño

Se realizó un estudio cuasi-experimental de índole cuantitativa, con toma de datos pre y post e intervención con grupo control.

### Participantes

En el presente estudio han tomado parte 239 estudiantes de 8 aulas del tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco, enrolados en el *Proyecto 1936*, que se desarrolló entre enero y abril de 2021, en el marco de la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica II. Los y las participantes fueron de edades comprendidas entre los 20 y los 58 años ( $M = 21.60$ ;  $DT = 1.37$ ). No se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la distribución por sexo ( $\chi^2_1 = 0.29$ ;  $p = .585$ ), ni por edad ( $\chi^2_3 = 3.04$ ;  $p = .386$ ) (Tabla 1).

**Tabla 1**

Distribución por sexo y edad de los y las participantes

		Grupo				Total	
		Experimental		Control		N	%
		n	%	n	%		
Sexo	Hombre	37	31.9	43	35.2	80	33.6
	Mujer	79	68.1	79	64.8	158	66.4
Edad	20 años	0	0.0	1	0.8%	20.00	0
	21 años	89	76.7	86	69.9	21.00	89
	22 años	13	11.2	13	10.6	22.00	13
	23 o más años	14	12.1	23	18.7	23.00	14

## Procedimiento e intervención

El estudio comenzó tras la obtención del consentimiento informado por parte del conjunto de participantes. Para recabar información sobre el cambio que pudiera haberse dado en el valor que los y las participantes atribuían a la utilización de temas socialmente controvertidos como recurso didáctico para aprender ciencias sociales e historia, se les solicitó cumplimentar un cuestionario. El grupo experimental cumplimentó el cuestionario, antes y después de tomar parte en el *Proyecto 1936*; mientras que el grupo control hizo lo propio en las mismas fechas, pero sin tomar parte en el citado proyecto de aula. Los cuestionarios pre y post se cumplimentaron en condiciones rutinarias de docencia.

El *Proyecto 1936* buscó formar al futuro profesorado en la integración de temas controvertidos en el aula de ciencias sociales, y tuvo como eje temático la guerra civil española y la recuperación de la memoria histórica. La intervención didáctica tuvo una duración total de 12 horas, estructuradas en 8 sesiones (4 semanas). A lo largo de las mismas, primero se trabajaron conocimientos sobre la guerra civil y la memoria histórica de manera teórica, con explicaciones del profesorado y el uso de presentaciones Powerpoint. Después, se utilizaron diversos materiales y formatos educativos de carácter más práctico, como el visionado del documental *Gernikaren Egiak (Las verdades de Gernika)*, que muestra la labor desarrollada por parte de un colectivo para recuperar las memorias de la guerra en la localidad de *Gernika*. También se utilizó la app *Eibar 1936-1937 Guía*, que contiene información sobre la historia de la guerra en la villa guipuzcoana de *Eibar* y sobre el patrimonio relacionado con la misma, como fuente en la que el alumnado tuvo que buscar algunos datos sobre la época y escuchar testimonios reales sobre la guerra. El producto final que se solicitó a los y las participantes fue un trabajo individual, orientado a la recuperación de un pasaje de memoria, relacionado con su entorno cercano.

Con anterioridad a la implementación del proyecto, el grupo experimental había trabajado ya acerca del potencial de los temas controvertidos de cara a desarrollar la competencia ciudadana, a través de la lectura de 4 artículos científicos al respecto y la subsiguiente elaboración individual de una reflexión escrita. En esa reflexión, se les pidió que construyesen una argumentación propia, basándose en los mencionados artículos. Así, el *Proyecto 1936* tuvo como objetivo que el alumnado del grupo experimental profundizase en cómo pueden llevarse al

aula los temas sociales candentes en la práctica, mediante el ejemplo de la memoria histórica sobre la guerra civil.

## Instrumento

Para recabar los datos, se creó un cuestionario autoaplicado compuesto de 8 ítems, con formato de respuesta de tipo Likert con 5 opciones (1=muy poco y 5=muchísimo) (tabla 2). El cuestionario estuvo formado por una única variable, llamada *Potencial de los temas controvertidos para enseñar y aprender ciencias sociales*. Esa variable pretendía medir la valoración que los y las participantes hacían sobre la potencialidad que los temas controvertidos presentan para enseñar y aprender ciencias sociales en la etapa de educación primaria (KMO=.937;  $\chi^2(28)=1522388$ ;  $p<.001$ ).

La variable tiene una consistencia elevada ( $\alpha= .94$ ). Los 8 ítems que conforman esta variable en conjunto explican el 70.9% de la varianza total. Se agrupan en dos bloques distintos: en el primer bloque de ítems, se pregunta si los y las participantes piensan que trabajar temas controvertidos ayuda en el aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la etapa de Educación Primaria (ítems 1-4). En el segundo bloque, se realizan las mismas preguntas, pero no se especifica ninguna etapa educativa (ítems 5-8), con la intención de detectar si los y las participantes consideran que los temas socialmente conflictivos son adecuados para llevar al aula de Primaria, pero quizá más convenientes para etapas educativas posteriores.

**Tabla 2**  
Cuestionario

Nº	Ítem
1	Los temas controvertidos deben trabajarse en Educación Primaria
2	Los temas controvertidos son válidos para trabajar Ciencias Sociales en Educación Primaria
3	Trabajando temas controvertidos en Educación Primaria, el alumnado aprende historia
4	Trabajando temas controvertidos en Educación Primaria, el alumnado desarrolla el pensamiento crítico
5	Los temas controvertidos ayudan a aprender historia
6	Trabajando temas controvertidos, se aprende historia de manera más significativa
7	Los temas controvertidos ayudan a entender la Historia
8	Utilizar temas controvertidos para trabajar la Historia, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico

## Análisis estadístico de la información

Una vez comprobada la ausencia de valores atípicos y patrones de valores perdidos no aleatorios, se calcularon los estadísticos descriptivos para la variable *Potencial de los temas controvertidos para enseñar y aprender ciencias sociales*, tanto de manera global, como para cada uno de los ítems aisladamente (distribución, tendencia central, dispersión y forma), y se comprobó el cumplimiento del supuesto de normalidad.



Para estudiar las diferencias de medias para antes y después de la intervención realizada tanto en el grupo experimental, como en el grupo de control, se han usado pruebas T de Student para muestras relacionadas y no relacionadas para la variable. Para el caso de los ítems, se han realizado pruebas no paramétricas de Wilconson. Esos resultados se han acompañado de sus correspondientes cálculos del tamaño del efecto. Para realizar ese conjunto de pruebas estadísticas, se ha utilizado el programa IBM SPSS Statistics 26.

## Resultados

Las pruebas relativas a las diferencias de medias con el estadístico de contraste de la T de Student, han mostrado diferencias estadísticamente significativas en los resultados de la variable *Potencial de los temas controvertidos para enseñar y aprender ciencias sociales*, para antes y después de participar en el proyecto de aula (*Proyecto 1936*). En el marco de esas diferencias, tanto antes como después de la intervención, el grupo experimental presentó una media mayor que el grupo de control. Además, también fue mayor el tamaño del efecto del cambio operado tras la intervención en el grupo experimental ( $d=0.753$ ), que el que se mostró antes de esta ( $d=0.588$ ) (tabla 3).

**Tabla 3**

*Diferencias de medias entre el grupo experimental y control antes y después de participar en la actividad*

	Tipo grupo	n	Media	SD	t	Sig.	d
PRE	Exp.	177	,3146935	,81974511	4.999	<.001	0.588
	Con.	122	,3017962	1,06542763			
POST	Exp.	177	,3912852	,80713410	6.402	<.001	0.753
	Con.	122	,3752489	1,02585498			

Por otra parte, realizadas las correspondientes diferencias de medias con el estadístico de contraste de la T de Student en el grupo experimental antes y después de la actividad los resultados obtenidos muestran que no se han producido diferencias estadísticamente significativas en dicho grupo (tabla 4).

**Tabla 4**

*Diferencia de medias en el grupo experimental antes y después de la actividad*

Tipo cuestionario	n	Media	SD	t	Sig.
PRE	177	.3146935	.81974511	1.185	.238
POST	177	.3912852	.80713410		

A continuación, con el fin de ilustrar con mayor detalle algunos de los elementos que muestran los cambios producidos en la variable *Potencial de los temas controvertidos para enseñar y aprender ciencias sociales*, se exponen los datos obtenidos para cada uno de los 8 ítems del cuestionario que componen la variable estudiada, antes y después de la intervención en el grupo experimental, para lo que se ha utilizado la prueba no paramétrica de Wilconson.

Concretamente, en el grupo experimental encontramos diferencias estadísticamente significativas en el ítem 1, sobre si los temas controvertidos deben trabajarse en Educación Pri-

maria, a favor del postest ( $Z=3.002$ ,  $p<.003$ ,  $d=0.4$ ), con un tamaño del efecto moderado. Los resultados de la tabla 5 nos indican que antes de la intervención el alumnado consideraba mayoritariamente que los temas controvertidos tienen que trabajarse en Educación Primaria, siendo la opción más elegida “muchísimo” (53.8%;  $n=63$ ), seguida de la opción “mucho” (36.8%;  $n=43$ ). Tras la intervención, la opción “muchísimo” ha aumentado, pasando a ser un 65.8% ( $n=77$ ), mientras que “mucho” (31.6%;  $n=37$ ) y “suficiente” (2.6%;  $n=3$ ) han descendido.

**Tabla 5**

*Los temas controvertidos deben trabajarse en Educación Primaria*

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	1	0.9	0	0
Suficiente	10	8.5	3	2,6
Mucho	43	36.8	37	31.6
Muchísimo	63	53.8	77	65.8

Los resultados del grupo experimental para el ítem 2, relativo a si los temas controvertidos son válidos para trabajar las Ciencias Sociales en Educación Primaria, evidenciaron diferencias estadísticamente significativas de tamaño pequeño a favor del postest ( $Z=2.333$ ,  $p<.020$ ,  $d=0.309$ ). En la tabla 6, los resultados señalan que ni antes ni después de la intervención ningún alumno/a consideraba que los temas controvertidos no eran válidos para trabajar las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Así, la mayoría eligieron la opción “muchísimo” (50.4%;  $n=59$ ) o “mucho” (43.6%;  $n=51$ ) antes de la intervención, pero tras esta la opción “muchísimo” aumentó el número de respuestas en un 9.4% ( $n=11$ ).

**Tabla 6**

*Los temas controvertidos son válidos para trabajar las Ciencias Sociales en Educación Primaria*

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	0	0	0	0
Suficiente	7	6	4	3.4
Mucho	51	43,6	43	36.8
Muchísimo	59	50,4	70	59.8

En lo que respecta al ítem 3, sobre sí trabajando temas controvertidos en el aula el alumnado aprende Historia, los resultados del grupo experimental no presentaron diferencias estadísticamente significativas antes y después de la intervención educativa ( $Z=1.640$ ,  $p=.101$ ). Pero en la tabla 7 se puede ver que, sí se produjeron cambios en la opción “muchísimo”, que pasó de ser elegida por el 50,4% ( $n=59$ ) del alumnado a serlo por el 57.3% ( $n=67$ ).

**Tabla 7***Trabajando temas controvertidos en el aula el alumnado aprende Historia*

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	0	0	1	0.9
Suficiente	10	8.5	5	4,3
Mucho	48	41	44	37.6
Muchísimo	59	50,4	67	57.3

En el ítem 4, trabajando temas controvertidos en Educación Primaria el alumnado desarrolla el pensamiento crítico, los resultados tampoco evidenciaron diferencias estadísticamente significativas tras la participación del alumnado en el proyecto de aula ( $Z=.468$ ,  $p=.640$ ). Pero, de nuevo, se produjeron algunos cambios (tabla 8), aunque pequeños, antes y después de la intervención. Así, la opción “muchísimo” pasó de aglutinar el 63.2% ( $n=74$ ) de las respuestas, a suponer un 66.7% ( $n=78$ ). Aunque también es necesario señalar que, tras la intervención, la opción “suficiente” tuvo mejores resultados, pasando a ser elegida por 4 (3.4%) personas, cuando antes de la intervención solo había sido la opción de 1 (0.9%) persona.

**Tabla 8***Trabajando temas controvertidos en Educación Primaria el alumnado desarrolla el pensamiento crítico*

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	1	0.9	0	0
Suficiente	1	0.9	4	3.4
Mucho	41	35	35	29.9
Muchísimo	74	63.2	78	66.7

En cuanto a los resultados del ítem 5, relativo a si los temas controvertidos ayudan a aprender historia, el grupo experimental no presentó diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest ( $Z=.1.702$ ,  $p=.089$ ). Pero, los resultados que presenta la tabla 9 permiten visualizar un pequeño aumento en la opción “muchísimo”, que pasó de ser escogida por un 48.7% ( $n=57$ ) de participantes, a serlo por un 55.6% ( $n=65$ ), mientras que las opciones “mucho” y “suficiente” fueron menos elegidas en el posttest.

**Tabla 9***Los temas controvertidos ayudan a aprender historia*

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	1	0.9	1	0.9
Suficiente	7	6	2	1.7
Mucho	52	44.4	49	41.9
Muchísimo	57	48.7	65	55.6

Los resultados del grupo experimental evidenciaron diferencias estadísticamente significativas de tamaño del efecto pequeño en los cambios relacionados con las respuestas al ítem 6 ( $Z=2.188$ ,  $p<.029$ ,  $d=0.289$ ), sobre sí trabajando temas controvertidos se aprende historia de manera más significativa, tras la participación en el proyecto de aula. Así, los resultados de la tabla 10 muestran que las opciones “muy poco” y “poco” no fueron elegidas por nadie ni antes ni después de la intervención. La opción “suficiente” disminuyó, pasando de ser elegida por 13 (11.1%) personas a 5 (4.3%); mientras que la opción “muchísimo” aumentó de ser elegida por el 46,2% ( $n=54$ ) de participantes a serlo por el 52.1% ( $n=61$ ).

**Tabla 10**

*Trabajando temas controvertidos se aprende historia de manera más significativa*

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	0	0	0	0
Suficiente	13	11.1	5	4.3
Mucho	50	42.7	51	43.6
Muchísimo	54	46.2	61	52.1

El ítem 7, relativo a si los temas controvertidos ayudan a entender la historia, muestra diferencias estadísticamente significativas ( $Z=2.320$ ,  $p<.020$ ,  $d=0.307$ ), antes y después de la intervención educativa, con un tamaño del efecto pequeño. Estos cambios se pueden ver en la tabla 11, que refleja cómo la opción “poco”, elegida por 2 (1.7%) personas antes de la intervención, pasó a no ser elegida por nadie; y la opción “suficiente” pasó de un 7.7% ( $n=9$ ) a un 2.6% ( $n=3$ ). Por otro lado, la opción “mucho” ganó un alumno/a, pasando de un 41% ( $n=48$ ) a un 41.9% ( $n=49$ ); mientras que la opción que tuvo la mayor variación positiva fue “muchísimo”, al ser elegida por 6% ( $n=7$ ) más del alumnado.

**Tabla 11**

*Los temas controvertidos ayudan a entender la historia*

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	2	1.7	0	0
Suficiente	9	7.7	3	2,6
Mucho	48	41	49	41.9
Muchísimo	58	49.6	65	55.6

Por último, el ítem 8, sobre si utilizar temas controvertidos para trabajar la historia ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, presentó diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto pequeño entre el pretest y el posttest ( $Z=2.658$ ,  $p<.008$ ,  $d=0.353$ ), como se puede ver en los resultados de la tabla 12. Este ítem no ha sido la elección de ningún alumno ni alumna en lo que a las opciones “muy poco” y “poco” se refiere, ni antes ni después de la intervención; y en la opción “suficiente” ha pasado de ser elegida por un 5.1% ( $n=6$ ) del alumnado en el pretest a no ser elegida por nadie en el posttest. La opción “mucho” también disminuyó,

de un 36.8% (n=43) a un 32.5% (n=38), siendo la única opción que aumentó en el posttest la de “muchísimo” con un 67.5% (n=79), frente al 58.1% (n=68) del pretest.

**Tabla 12**

*Utilizar temas controvertidos para trabajar la H<sup>a</sup> ayuda a desarrollar el pensamiento crítico*

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	0	0	0	0
Suficiente	6	5.1	0	0
Mucho	43	36.8	38	32.5
Muchísimo	68	58.1	79	67.5

## Discusión

Desde la didáctica de las ciencias sociales, se ha señalado la utilidad de introducir en el aula temas socialmente controvertidos como vía para responder a las finalidades de la enseñanza de la historia (López Facal y Santidrián, 2011; Santisteban, 2019) y para desarrollar distintos componentes de la competencia ciudadana (Merchán y García, 2018). Sin embargo, algunos estudios han puesto sobre la mesa el hecho de que el futuro profesorado no otorga la relevancia suficiente al tratamiento de esas temáticas (Ortega-Sánchez y Pagès, 2020).

Por ello, el objetivo del presente estudio ha sido indagar en la valoración que realiza el futuro profesorado de Educación Primaria de esos temas conflictivos como recurso para enseñar ciencias sociales e historia; y conocer si, la participación en proyectos de aula sobre alguna temática específica, puede incidir positivamente en el aumento de dicha valoración. Para ello, los y las participantes se enrolaron en el *Proyecto 1936*, que tuvo como eje temático la memoria histórica sobre la guerra civil, y sirvió, a modo de ejemplificación, de cómo puede llevarse a la práctica de aula un tema socialmente candente. No en vano, en España la memoria sobre la historia reciente del país está suponiendo en los últimos años un debate público de primer orden, y desde la didáctica ha sido concebido como una valiosa oportunidad educativa (Gillate et al., 2023; Martínez y Sánchez, 2018; Valls, 2007).

Los y las participantes del grupo experimental tenían ya un conocimiento teórico sobre el potencial didáctico de los temas controvertidos, pues, antes de tomar parte en el proyecto, habían leído 4 artículos científicos al respecto y realizado una reflexión individual escrita sobre ellos. Esto ha quedado reflejado en las diferencias significativas que han presentado el grupo experimental y control, a favor del experimental, antes de la intervención; y la valoración bastante elevada del potencial de esas temáticas ya en el pretest, ese último grupo. Por ello, a pesar de que las medias de éste han aumentado en el posttest, ese cambio no permite hablar de diferencias estadísticamente significativas, aunque sí de un pequeño cambio que también queda reflejado en el aumento del tamaño de efecto de las diferencias significativas entre el grupo experimental y control tras la intervención.

No obstante, pese a que no se han dado cambios estadísticamente significativos entre el pretest y el posttest, si se evalúan uno a uno los resultados obtenidos en los 8 ítems del cues-

cionario utilizado, se verifica que en todos los casos se ha dado un aumento en el número de participantes que sitúan sus respuestas en las categorías Likert de “mucho” y “muchísimo” tras participar en el *Proyecto 1936*. Es decir que, los resultados del postest sugieren que, tras la intervención de aula, ha crecido la valoración de los temas controvertidos como recurso didáctico óptimo por parte de los y las participantes.

Es destacable el cambio que se ha podido advertir especialmente en algunos ítems. Entre los dirigidos a indagar en el valor que brindaban a los temas candentes con relación a la etapa de Primaria, el cambio más grande ha ocurrido en los ítems 1 y 2. El primero afirma que los temas socialmente controvertidos deben trabajarse en Educación Primaria, mientras que el segundo señala que esos temas son válidos para aprender ciencias sociales en dicha etapa educativa. Por lo tanto, cabe inferir que el grupo experimental, tras tomar parte en el proyecto de aula, ha visto reforzada su idea de que los temas socialmente controvertidos se deben abordar en Primaria y que son válidos para aprender ciencias sociales.

Entre los ítems dirigidos a indagar en el valor que los y las participantes otorgaban a los temas candentes, pero sin relacionarlos directamente con la etapa de Primaria, el mayor cambio ha ocurrido en los ítems 6 y 8. Estos indicaban que los temas socialmente controvertidos sirven para aprender historia, y que sirven para desarrollar el pensamiento crítico, respectivamente. De manera que puede colegirse que, a la hora de valorar la utilidad de los temas candentes para aprender historia y desarrollar el pensamiento crítico, parece que los y las participantes han considerado que esto pudiera darse más adecuadamente fuera de la etapa de Primaria, quizá en Secundaria y Bachillerato.

Las causas que pueden subyacer tras esa idea pueden ser varias. En primer lugar, la concepción que el futuro profesorado tiene sobre la historia como una ciencia narrativa (Yilmaz, 2010; Voet y De Wever, 2016; Wansink et al., 2016). Estudios realizados en otras universidades con profesorado en formación inicial ratifican la vigencia de ese tipo de concepciones sobre la disciplina histórica (Gómez Carrasco et al., 2018). Esa concepción que hunde sus raíces en el modelo de enseñanza que tradicionalmente se ha utilizado para enseñar la disciplina, basado en la memorización de contenidos declarativos, que es el que, probablemente, los y las participante en el presente estudio mayoritariamente han conocido a lo largo de su trayectoria escolar (Sáiz y López-Facal, 2015; Gómez y Miralles, 2015; Sáiz y Fuster, 2014). Ciertamente, no es frecuente que el profesorado trabaje en el aula la dimensión interpretativa que lleva implícita la historia como ciencia, desaprovechando las posibilidades que la materia presenta como formadora de ciudadanía y fomentando así la utilidad que el alumnado pueda atribuirle (Suárez, 2012).

Además, la memoria histórica sobre la guerra civil, eje del *Proyecto 1936*, es una temática que los y las participantes ya han tratado en etapas educativas anteriores, especialmente en la Educación Secundaria y el Bachillerato. Y seguramente, la misma les fue enseñada como un conocimiento “acabado”, y sin ahondar en la dimensión conflictiva de la temática (Delgado Algarra, 2014). De hecho, los estudios realizados con profesorado en formación inicial han dejado en evidencia que, aun en la etapa universitaria, al alumnado le resulta complicado diseñar propuestas que pongan sobre la mesa posicionamientos enfrentados, para así trabajar la dimensión conflictiva que tiene la memoria (Castrillo et al., 2022; 2023).

Existen otras posibles causas que pueden explicar por qué el futuro profesorado que ha participado en el estudio piensa que, aun y siendo conveniente abordar temas controvertidos en Primaria, su utilidad para aprender historia y desarrollar el pensamiento crítico la relacionan más con etapas educativas posteriores. La naturaleza de las respuestas de los y las participantes del estudio podría guardar relación con algunas causas perfiladas en la literatura científica que ha abordado la cuestión. Por ejemplo, Merchán y García (1997), cuando apuntan los criterios que deben considerarse cuando se escogen las temáticas que va a llevarse a las clases, mencionan que debe prestarse atención a la complejidad que estas revisten y a las características del conocimiento que implican movilizar. Al hilo de ello, quizá, los y las participantes hayan considerado, tras el *Proyecto 1936*, que la memoria histórica es un tema complejo, que posiblemente les resulte difícil trabajar con el alumnado de Primaria.

Otra de las causas que podrían servir para explicar esa postergación que los y las participantes hacen para etapas educativas posteriores a Primaria en cuanto a la utilidad de los temas controvertidos como recurso para fomentar el pensamiento crítico, puede ser la inseguridad que suscita el tratamiento de esas temáticas en el profesorado. En efecto, distintos estudios han indicado que introducir en las aulas ese tipo de cuestiones, genera a muchos docentes miedos, por la falta de formación que tiene para ahondar en la controversia, la intensidad del debate que puede generarse en el aula, las respuestas de la comunidad escolar ante lo que se comenta en las clases, etc. (Kello, 2016; López Zurita y Felices de la Fuente, 2023).

Para concluir, debe indicarse que los cambios detectados tras la implementación del el *Proyecto 1936* no han sido demasiado grandes, en cuanto a la validez que los y las participantes atribuyen a los temas controvertidos, como recursos didácticos válidos tanto para aprender historia y ciencias sociales, así como para desarrollar el pensamiento crítico. Pensamos, por un lado, que el hecho de haber trabajado el potencial de los temas controvertidos de modo teórico antes de implementar el citado proyecto, ha podido constituir una limitación para el presente estudio, ya que no ha permitido advertir con tanta precisión los cambios operados en los y las participantes tras tomar parte en él. Por otro lado, pensamos que la experiencia educativa previa de los y las participantes al estudiar ciencias sociales e historia, ha podido constituir otro factor que explica que el cambio no haya sido demasiado grande, ya que la concepción tradicional que tienen de la enseñanza de la historia ha podido influir también. Ciertamente, el modelo tradicional de la enseñanza de la historia se basa, fundamentalmente, en la memorización de una serie de contenidos declarativos, lejos de trabajar temas controvertidos orientados a la formación ciudadana, tal y como hemos indicado más arriba

Sin embargo, los pequeños cambios detectados en el alumnado tras participar en el *Proyecto 1936* sugieren que, más allá de trabajar de manera teórica el potencial didáctico de los temas socialmente candentes, ejemplificar cómo se pueden llevar al aula a través de proyectos sobre temáticas concretas, puede resultar una opción adecuada para las aulas de formación inicial docente. Ello permite ir, poco a poco, desmontando las concepciones epistemológicas tradicionales sobre la enseñanza de la historia, y formar a un profesorado que abogue por introducir temas conflictivos en sus futuras clases.

## Referencias

- Berg, W., Graeffe, L., y Holden, C. (2003). *Teaching Controversial Issues: A European Perspective*. London Metropolitan University.
- Claire, H. (2020). *Dealing with Controversial Issues with Primary Teacher Trainees as Part of Citizenship Education*. London Metropolitan University.
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U., Ibañez-Etxeberria, A. (2023). Memoria histórica, apps y profesorado en formación. Análisis de propuestas didácticas y auto-percepción de aprendizaje. *REIDICS*, 12, 101-120. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.07>
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U., Ibañez-Etxeberria, A. (2022). Procesos de patrimonialización de la memoria histórica: el caso del profesorado en formación. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.255217>
- Colomer, J. C., Sáiz, J. y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 53-64.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Conciencia social: Anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 15, 15-30.
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE). *Boletín Oficial del País Vasco*, 109 (09/06/2023). <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>
- Delgado-Algarra, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y vinculación con las dimensiones de la memoria. Estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (ed.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS.
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., Ibañez-Etxeberria, A. (2023). Temas controvertidos y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica. Análisis de la efectividad del Proyecto 1936 en la formación inicial docente. *Revista de Psicodidáctica* 28, 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.002>
- Gómez Carrasco, C.J.; Rodríguez Pérez, R.A.; Mirete Ruiz, A.B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Gómez Carrasco, C. y Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52: 52-68. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Jovanovic, R., y Maric, D. (2020). Controversy in the classroom: how history teachers in the Western Balkans approach difficult topics? *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), 636-653. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1780326>
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Theaching Theory and Practice*, 22(1). <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- López Facal, R., y Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.



- López Zurita, M. y Felices de la Fuente, M. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>
- Martínez, R., y Sánchez, M. (2018). La enseñanza de la historia reciente en la adquisición de competencias para una ciudadanía democrática. En P. Miralles y C. J. Gómez (Coord.), *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp. 139-148). Octaedro.
- Merchán, F. J., y García, F. F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.
- Merchán, F. J., y García, F. F. (2018). La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas. En P. Miralles y C. J. Gómez, *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp. 127-137). Octaedro.
- Ortega-Sanchez, D. y Pages, J. (2020). The End-Purpose of Teaching History and the Curricular Inclusion of Social Problems from the Perspective of Primary Education Trainee Teachers. *Social Sciences*, 9(2), 9, 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Ortuño, J., Gómez, C. J., y Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 53-72. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1931>
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. y Grace, M. (2004). Controversial Issues – Teachers’ attitudes and practices in the context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Puig, M., y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12332>
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes, *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2648>
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>
- Sáiz, J.; Colomer, J. C. (2014). “¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad”, *Clío. History and History teaching*, vol. 40.
- Sáiz Serrano, J. y Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, 84, 47-57. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04>
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Suárez Suárez, M.A. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 73-93.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 61-73.
- Voet, M. & De Wever, B. (2016). History teachers’ conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57-67.

- Wansink, B.G.-J., Akkerman, S. & Wubbels, T. (2016). The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94-105.
- Yilmaz, K. (2010). Social studies teachers' conceptions of history: Calling on historiography. *Journal of Educational Research*, 101(3), 37-41.

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

---

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Agradecimientos · Acknowledgment

---

Poner aquí los agradecimientos que, en su caso, deban figurar.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

---

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.