



La enseñanza de temas controvertidos y problemas sociales: análisis comparativo de las percepciones del futuro profesorado iberoamericano de ciencias sociales

Delfín Ortega-Sánchez

Universidad de Burgos

Mail: dosanchez@ubu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4821>

Esta investigación ha sido financiada por los proyectos 'Educación para el futuro y esperanza democrática: Repensando la educación en estudios sociales en tiempos de cambio' (PID2019-107383RB-I00) [Agencia Estatal de Investigación - Ministerio de Ciencia e Innovación], y 'La naturaleza de I-STEM (NoSTEM) para la formación ciudadana' (PID2020-118010RB-I00) [Agencia Estatal de Investigación - Ministerio de Ciencia e Innovación].

RESUMEN

A partir de un diseño pre-experimental de corte prospectivo transversal, se analizan las percepciones del futuro profesorado iberoamericano de ciencias sociales ($n = 263$) sobre la pertinencia curricular de los temas controvertidos y problemas sociales. Pretende identificar la existencia de relaciones de interdependencia entre la intervención en el entorno social, y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo como una finalidad educativa. Se aplicó la Escala de Interés por las Prácticas Docentes Innovadoras (Santos *et al.*, 2017), completada *ad hoc* con aspectos específicos vinculados con los temas controvertidos y los problemas sociales. Los resultados obtenidos informan de valores estadísticamente significativos más altos y un tamaño de efecto moderado en las mujeres sobre la conveniencia de enseñar a participar e intervenir en el entorno social del alumnado. La edad parece afectar al interés específico sobre la promoción de habilidades de pensamiento social, el espíritu emprendedor y el aprendizaje autónomo. De acuerdo con estos resultados, los planes de formación habrían de proporcionar el conocimiento pedagógico y sustantivo necesario para trabajar la diversidad de interpretaciones y la perspectiva múltiple en la educación en estudios sociales.

Palabras clave: temas controvertidos, problemas sociales, formación del profesorado, ciudadanía activa, enseñanza de las ciencias sociales

Teaching controversial issues and social problems: a comparative analysis of the perceptions of future Ibero-American social science teachers

ABSTRACT

Based on a pre-experimental design with a cross-sectional prospective cut, we analyze the perceptions of future Ibero-American social science teachers ($n = 263$) on the curricular relevance of controversial issues and social problems. We identify the existence of interdependent relationships between intervention in the social environment and the development of critical and creative -social- thinking as an educational goal. The Scale of Interest in Innovative Teaching Practices (Santos *et al.*, 2017) was applied, completed *ad hoc* with specific aspects linked to controversial issues and social problems. The results obtained report statistically significant higher values and a moderate effect size in women on the desirability of convenience of teaching to participate and intervention in the social environment of students. Age seems to affect the specific interest in promoting social thinking skills, entrepreneurship and autonomous learning. According to these results, training plans should provide the pedagogical and substantive knowledge necessary to work on the diversity of interpretations and the multiperspective in social studies education.

Keywords: controversial issues, social problems, teacher training, active citizenship, social studies education



1. Introducción

Los crecientes problemas medioambientales, sociales, económicos y de salud global de nuestra contemporaneidad justifican la necesidad educativa de enseñar temas controvertidos y problemas sociales¹. La enseñanza de temas controvertidos, definidos como cuestiones que suscitan puntos de vista opuestos y generan desacuerdos racionales, tiene como objetivo promover la conciencia crítica sobre los problemas sociales y desarrollar las competencias ciudadanas necesarias para abordarlos. En este sentido, la problematización curricular o el tratamiento didáctico de problemas sociales favorecen la profundización comprensiva de la realidad social, el contraste de perspectivas argumentadas a partir del análisis crítico de las fuentes y narrativas sociales, la racionalidad electiva para la toma de decisiones en contextos problemáticos y el compromiso social como componente integral del proceso democrático (Ortega-Sánchez, 2022a). Desde esta perspectiva, Santisteban (2019), a partir de Hess (2008, 2009), afirma que “los temas controvertidos ponen el acento en todas aquellas estrategias (...), [donde] la controversia, el debate, el contraste de opiniones, la argumentación, el conflicto y el consenso son las bases de una educación democrática auténtica (Santisteban, 2019, p. 64).

Esta problematización educativa o ‘tematización’ controvertida del currículo incorpora el conflicto en su definición, se refiere a problemas sociales de diversa índole e interés para la sociedad en su conjunto, y se construye a través de la confrontación de creencias, valores o intereses opuestos. Es, por tanto, un elemento indispensable para anticipar, intervenir y resolver pacíficamente los problemas sociales. De hecho, Meral *et al.* (2022), a partir de Dewhurst (1992) y el Consejo Nacional de Estudios Sociales (National Council for Social Studies [NCSS], 2016), concluyen que los temas controvertidos son una herramienta eficaz para que el alumnado reflexione sobre los problemas de la vida real, evalúe diferentes perspectivas, proponga soluciones versátiles a estos problemas y presente sus propias ideas de forma justificada. En efecto,

Los temas controvertidos deberían ser la base de la educación para la ciudadanía, teniendo en cuenta que la controversia es la esencia de la educación democrática. Se trata de comprender la pluralidad, la existencia de diferentes puntos de vista e intereses opuestos en los problemas o conflictos sociales. Los temas polémicos: (a) cuestionan los valores sociales; (b) favorecen la educación política; (c) oponen emociones y racionalidad; (d) muestran la complejidad de la sociedad; (e) abordan cuestiones de actualidad” (Santisteban, 2022, p. 27, a partir de Wellington, 1989).

Los problemas actuales, casi siempre, tienen sus raíces en el pasado, diferentes intentos de solución y resultados diversos, lo que muestra su complejidad. Sus múltiples interpretaciones implican analizar sus argumentos y discernir entre hechos y opiniones. Su tratamiento exige, además, un enfoque interdisciplinar y holístico que supere la compartimentación del conocimiento en materias. Ortega-Sánchez (2022b), a partir de Santisteban (2019), afirma que los problemas sociales relevantes permiten al alumnado relacionar

la escuela con la vida. Esta relación debe combinarse con diferentes factores para que sea eficaz: a) Relación directa de los contenidos con problemas sociales relevantes; b) Promoción educativa de la discusión, del trabajo por proyectos, del debate, de la simulación, entre otros, con el fin de atender y valorar diferentes puntos de vista e interpretaciones de los problemas.

Los estudios sociales centrados en problemas (*Issues-centered social studies*) (Evans, 2021) hacen referencia a un enfoque de la enseñanza de las ciencias sociales que insiste en el tratamiento de los problemas sociales persistentes o cuestiones problemáticas, con el fin de incrementar la comprensión y participación social. Debatir sobre temas controvertidos favorece, en consecuencia, el desarrollo de actitudes y habilidades de pensamiento crítico-reflexivo (Misco, 2013), la promoción del concepto de ciudadanía activa y la voluntad de compromiso con los problemas sociales (Ortega-Sánchez y Pagès, 2020).

La enseñanza de temas controvertidos y sensibles, de reconocida tradición anglosajona (Santisteban, 2019), busca contribuir a la educación para una ciudadanía activa, basada en valores democráticos y, por tanto, al desarrollo del pensamiento social, crítico y creativo (Pagès y Santisteban, 2014). A este respecto, Asimeng-Boahene (2007) concluye la necesidad de considerar las experiencias e intereses del alumnado en la selección de un tema controvertido, prepararle antes de abordarlo mediante recursos informativos y argumentales adecuados, fomentar la participación igualitaria y la multiperspectiva en su discusión, y promover una evaluación basada en el uso de argumentos que justifiquen y definan la racionalidad de las posiciones-decisiones adoptadas.

Sin embargo, también han sido reconocidas las complejidades, riesgos e interferencias de las reacciones emocionales en el aprendizaje de temas históricos, geográficos o sociales sensibles, controvertidos o polémicos (Ortega-Sánchez y Pagès, 2019; Ho y Seow, 2015; Jerome y Elwick, 2019; Reiss, 2019; Swalwell y Schweber, 2016; Zembylas, y Kambani, 2012). Tribukait (2021) reconoce la dimensión afectiva de la enseñanza de temas controvertidos o sensibles con contenido histórico, derivada de la necesidad de trabajar las representaciones sobre el pasado, particularmente influidas por la polarización política contemporánea. Igualmente, señala la necesidad de reflexionar sobre el posible desequilibrio entre la racionalidad y la emoción que las sustenta, y de reorientar el propósito de la enseñanza hacia la adquisición de competencias en cultura democrática.

Asimismo, son frecuentes las investigaciones que evidencian las dificultades tanto para incluir temas controvertidos y problemas sociales en las escuelas (Byford *et al.*, 2009) como en los planes de formación del profesorado (Chikoko *et al.*, 2011). Estos obstáculos, informados por la literatura científica internacional más reciente (Cassar *et al.*, 2021), tienden a reforzarse y, por tanto, limitan la problematización curricular o la inclusión explícita de problemas sociales y temas controvertidos desde su carácter multifacético y multifactorial (personal, sociopolítico, cultural, histórico e identitario). Cassar *et al.* (2021, 2023) parten de la premisa de la naturaleza no planificada de los temas controvertidos y de su abordaje consciente por parte del profesorado, condicionada por factores temporales (experiencias pasadas) y emocionales, por sus creencias personales y convicciones morales, y por sus representaciones profesionales. En este sentido, el estudio de Kuş y Öztürk (2019) reveló discrepancias entre las opiniones y representaciones del profesorado turco, y sus prácticas docentes en torno a los temas controvertidos.

Parece existir un claro acuerdo en que el desarrollo de habilidades dialógicas, argumentativas y deliberativas constituye una finalidad educativa adecuada cuando se discuten contenidos problemáticos o controvertidos (Avery *et al.*, 2013) y, por tanto, cuando

¹ Considerando su natural interdependencia relacional y conceptual, en esta investigación utilizamos los términos ‘tema controvertido’, ‘cuestión delicada’ y ‘problema social’ de forma equivalente. No obstante, nos referiremos a uno u otro término en función de las especificidades contextuales que necesariamente requieran su explicitación. En este sentido, Conway (2010) distingue entre ‘temas controvertidos’, donde existe la posibilidad de encontrar una conclusión racional (ámbito cognitivo), y ‘cuestiones delicadas’, que principalmente operan en el ámbito de los sentimientos y de los valores.

se quiere desarrollar el pensamiento crítico en contextos en los que el profesorado se sitúa como facilitador de la indagación y de la discusión libre (Pineda-Alfonso y Navarro-Medina, 2019). En esta línea, los debates sobre temas controvertidos en el aula habrían de desarrollarse en entornos de aprendizaje seguros (Gert-Jan Wansink, 2023) y productivos, contruidos conjuntamente por el profesorado y el alumnado, y basados en el establecimiento de buenas relaciones sociales, el establecimiento de normas adecuadas para las interacciones social y en la facilitación hábil de los debates (Sætra, 2020).

Estudios recientes han avanzado el análisis de las estrategias empleadas por los formadores del futuro profesorado en la enseñanza de temas controvertidos (Nganga *et al.*, 2020; Pace, 2019), y en sus decisiones curriculares sobre esta enseñanza (Hung, 2019). Los resultados confirman, en efecto, la conveniencia de trabajar las habilidades deliberativas, basadas en el aprendizaje conversacional, para el tratamiento didáctico de los temas controvertidos (Hand, 2008). La promoción de la discusión en torno a temas específicos de justicia social (Hand y Levinson, 2012) ha sido abordada mediante el uso de imágenes controvertidas o documentales en contextos de formación docente, con el fin de cuestionar lo que está sucediendo o ha sucedido en las sociedades presentes y pasadas (Hawley *et al.*, 2016). Igualmente, comienzan a proponerse otros enfoques pedagógicos que utilizan el teatro-foro, basados en los principios teóricos de la pedagogía crítica, artística y teatral (Hammer, 2021). Estos enfoques parten del concepto de educación crítica, que “trabaja de forma teórica y práctica para el cambio social” (Mathison y Ross, 2022, p. 143).

Desde esta perspectiva, en las sociedades democráticas contemporáneas, ampliamente multiculturales, la adquisición de competencia comunicativa sobre temas culturales controvertidos surge como un elemento de formación clave para el futuro profesado. Como explora el estudio de Cho (2018) sobre las experiencias del profesorado de Educación Primaria en activo de Corea del Sur, la conciencia cultural crítica de los docentes condiciona su juicio profesional cuando enseñan cuestiones culturales controvertidas.

Educación para intervenir en los problemas sociales locales y globales requiere de la puesta en práctica de un currículo integrado desde un enfoque transdisciplinar (Bourke *et al.*, 2022). Desde la perspectiva de la educación científica integrada, Meral *et al.* (2022) afirma que la ciencia “desempeña un papel importante en la búsqueda de soluciones a cuestiones consideradas controvertidas en todas las sociedades” (p. 143). Desde estos enfoques y, con el fin de orientar la enseñanza de temas controvertidos, Pace (2021) ha propuesto un marco de actuación para el diseño curricular y la promoción de la práctica reflexiva. En este catálogo de orientaciones para la enseñanza de temas controvertidos subyacen la argumentación (Baki-Pala, 2020) y las competencias comunicativas como procedimientos didácticos **básicos**; el compromiso social y la indagación; la reflexión en torno a la postura del profesorado sobre los contenidos y sus funciones pedagógicas, y a los pros y los contras de la divulgación de sus posicionamientos; la elección de recursos y estrategias didácticas que desafíen los supuestos, e incluyan diversas voces y perspectivas, y fomenten la participación; el análisis de fuentes y el intercambio de ideas; y el abordaje de la autoconciencia y las emociones, generando espacios para procesarlas.

En este contexto, la presente investigación busca analizar las percepciones del futuro profesorado de ciencias sociales sobre la pertinencia curricular de los temas controvertidos y problemas sociales, considerando la procedencia geográfica, la edad y el sexo de los recién graduados y graduadas en ciencias sociales. Igualmente, pretende identificar la existencia de relaciones de interdependencia entre la intervención en el entorno social, y el desarrollo del

pensamiento crítico y creativo como finalidades de la educación en estudios sociales.

2. Método

2.1. Participantes

Accedieron a participar en este estudio un total de 263 graduados y graduadas en distintas disciplinas relacionadas con las ciencias sociales con una media de edad de $25,93 \pm 4,18$ años. El total de la muestra procede de tres comunidades autónomas españolas y tres países latinoamericanos, y se encuentra iniciando su carrera docente (Tabla 1). La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional o de conveniencia, de acuerdo con las posibilidades de acceso del equipo investigador al campo de estudio y en función de su grado de adecuación a los objetivos de investigación.

Tabla 1

Características sociodemográficas.

		$f_i(p_i)$
Sexo	Hombre	110 (41,8)
	Mujer	153 (58,2)
Procedencia	País Vasco	38 (14,4)
	Comunidad Valenciana	45 (17,1)
	Castilla y León	71 (27)
	Ecuador	68 (25,9)
	Chile	34 (12,9)
	México	7 (2,7)
	Grupo de edad 1 ($\geq 20 - \leq 27$)	190 (72,2)
Edad	Grupo de edad 2 ($\geq 28 - \leq 35$)	63 (24)
	Grupo de edad 3 ($\geq 36 - \leq 43$)	10 (3,8)

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos, se ha empleado la Escala de Interés por las Prácticas Docentes Innovadoras, validada por Santos *et al.* (2017). Este instrumento consta de 11 ítems sobre distintas propuestas de actividades de enseñanza-aprendizaje medidas en una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5, donde 1 es *nada* (ningún interés) y 5 es *mucho* (mucho interés). La fiabilidad obtenida fue de $\alpha = 0,851$, nivel considerado satisfactorio.

Considerando las dimensiones factoriales de las variables vinculadas con la innovación docente sobre problemas sociales, se generó la variable dependiente de escala (numérica) [factor] ‘temas controvertidos y problemas sociales’, igualmente medida en un intervalo de 1 - *nada* (ningún interés) y 5 - *mucho* (mucho interés) a 5 puntos. La fiabilidad obtenida en esta nueva subescala fue de $\alpha = 0,701$. Sus variables fueron las siguientes: 1 = Temas controvertidos y problemas sociales como elementos curriculares estructurantes y base formativa del futuro profesorado, 2 = Promoción de la discusión en torno a contenidos específicos sobre justicia social, 3 = Desarrollo de habilidades dialógicas, argumentativas y deliberativas como finalidad educativa adecuada para la discusión de contenidos problemáticos o controvertidos, 4 = Educación para intervenir en los problemas sociales locales y globales desde enfo-

ques didácticos transdisciplinarios. En todos los análisis, se aplicó un nivel de confianza del 95%.

Con el objeto de comprobar su grado de adecuación a la muestra participante y de evaluar la bondad de ajuste de los datos, se realizó un análisis factorial de componentes principales. Los valores obtenidos en el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (0,702) y en el test de esfericidad de Barlett ($p < 0,005$) fueron adecuados. Esto implica una óptima correlación entre las variables y la viabilidad del análisis factorial (Hair *et al.*, 2010). Los índices obtenidos en la matriz de covarianzas devolvieron ajustes satisfactorios en los índices RMSEA (0,090), CFI (0,91) y GFI (0,94). Después de la corrección y rotación de la matriz de componentes (Varimax con normalización Kaiser), el análisis factorial reveló una solución de 3 factores con autovalores superiores a 1, que explican el 74,1% de la varianza total (primer factor = 27,903%, segundo factor = 23,449% y tercer factor = 22,763%):

F1. Intervención en el entorno social (4 ítems): incluye actividades relacionadas con el tratamiento de problemas sociales, la relación con la comunidad, la comunicación lingüística y el aprendizaje permanente (por ejemplo, “actividades que promuevan la sensibilidad hacia problemas sociales”).

F2. Promoción del pensamiento creativo y del espíritu emprendedor (4 ítems): aborda aspectos sobre la resolución de problemas, la participación, y la empleabilidad y el liderazgo mediante actividades de actualización metodológica (por ejemplo, “actividades que fomenten la empleabilidad, el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor”).

F3. Promoción del pensamiento crítico y del aprendizaje autónomo (3 ítems): recoge actividades relacionadas con el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado en espacios interdisciplinarios y con el aprendizaje autónomo (por ejemplo, “actividades que desarrollen la capacidad crítica de los alumnos/as”).

La Figura 1 muestra la intensidad de relación entre los ítems y los factores obtenidos.

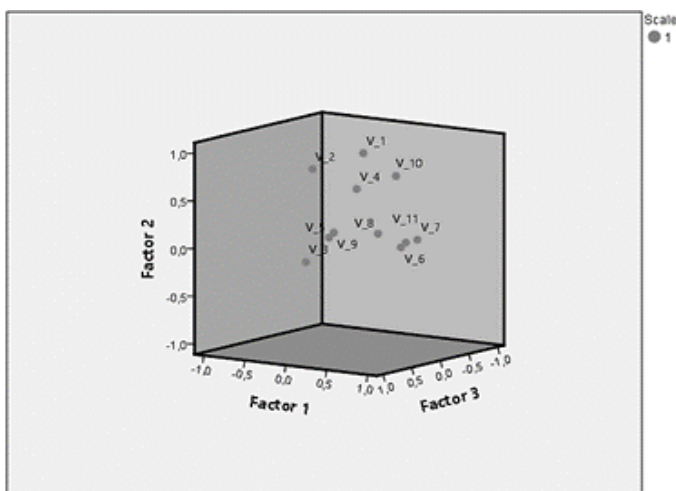


Figura 1. Relación entre ítems y factores.

2.3. Diseño y procedimiento

El estudio se adscribe a los diseños cuantitativos preexperimentales de corte prospectivo transversal (Hernández *et al.*, 2010). El instrumento fue aplicado en una única sesión de 40 minutos. Después de la explicación del propósito de la investigación, se recordó a los participantes la confidencialidad y anonimato con que sería procesados e interpretarían los datos obtenidos.

El estudio se realizó según las directrices de la Declaración de Helsinki (Declaración de la Asociación Médica Mundial), garantizando el compromiso ético-filosófico y el respeto indeclinable a la dignidad humana, la privacidad, la integridad física y moral, así como la protección de los datos personales en el tratamiento de la encuesta y a lo largo de la investigación.

2.4. Análisis de datos

Se realizaron dos tipos de análisis: descriptivos (medias y DT) y, comprobado el cumplimiento de los parámetros de normalidad de las variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) ($p > 0,05$) y de homocedasticidad con la prueba de Levene ($p > 0,05$), inferenciales (ANOVA de uno y dos factores para grupos independientes y contrastes *post hoc*, prueba *t* para muestras independientes, y correlaciones de Pearson entre factores y variables dependientes). Estos análisis responden al propósito de conocer las potenciales diferencias factoriales entre las instituciones universitarias participantes y el país de procedencia, y las asociaciones factoriales establecidas por el futuro profesorado de ciencias sociales. El tratamiento de los datos se realizó con el programa SPSS 25.0 (IBM).

3. Resultados

El futuro profesorado de ciencias sociales iberoamericano expresa altos niveles de interés por los once tipos de actividades que conforman las tres dimensiones de análisis ($M \geq 4,14$, $DT \geq 0,45$). Asimismo, se identifica la existencia de correlaciones moderadas positivas entre los tres factores de estudio (Tabla 2 y Tabla 3).

Tabla 2

Resultados descriptivos totales y correlaciones factoriales.

	Total	Total				
		<i>n</i>	<i>M</i> ± <i>DT</i>	F1	F2	F3
F1	263	4,47	0,66	1		
F2	263	4,28	0,74	0,406**	1	
F3	263	4,49	0,53	0,558**	0,436**	1

Nota: ** $p < 0,01$

Tabla 3

Resultados descriptivos grupales por factor.

	P1			P2			P3			P4			P5			P6		
	<i>n</i>	<i>M</i> ± <i>DT</i>		<i>n</i>	<i>M</i> ± <i>DT</i>		<i>n</i>	<i>M</i> ± <i>DT</i>		<i>n</i>	<i>M</i> ± <i>DT</i>		<i>n</i>	<i>M</i> ± <i>DT</i>		<i>n</i>	<i>M</i> ± <i>DT</i>	
F1	38	4,37	0,72	45	4,49	0,64	71	4,54	0,58	68	4,45	0,67	34	4,47	0,67	7	4,21	1,02
F2	38	4,17	0,84	45	4,22	0,87	71	4,33	0,67	68	4,34	0,69	34	4,30	0,71	7	4,17	0,67
F3	38	4,46	0,56	45	4,59	0,45	71	4,51	0,55	68	4,50	0,49	34	4,44	0,59	7	4,14	0,57

Nota: P1-P6: Procedencia 1-6.

En relación con los grupos de edad, se observan diferencias estadísticamente significativas intergrupales en dos de los tres factores ($F_{(263)} = 3,71$, $p = 0,026$, $d = 0,41$, $0,49$; $F_{(263)} = 36,56$, $p = 0,000$, $d = 0,51$; $3,0$; $8,0$). Como muestra la Tabla 4, estas diferencias se encuentran entre los grupos de edad 1-2 y 1-3 en el segundo factor, y entre los grupos 1-2, 1-3 y 2-3 en el tercero, con moderados y altos tamaños del efecto.

La edad parece afectar al interés específico sobre la promoción de habilidades de pensamiento crítico y creativo, el espíritu em-

prendedor y el aprendizaje autónomo. En este caso, su incremento describe una atención creciente al desarrollo de habilidades de pensamiento creativo y espíritu emprendedor; esta circunstancia no encuentra correspondencia con el interés hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Tanto la universidad y la procedencia geográfica del futuro profesorado, como su intersección, en cambio, no informan de su incidencia en el registro de diferencias factoriales.

Tabla 4

ANOVA factorial

		<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i> ¹	<i>d</i> ²	<i>d</i> ³
F1							
Universidad	(1)	0,565	5	0,727	-	-	-
Procedencia	(2)	0,088	1	0,766	-	-	-
Edad	(3)	0,778	2	0,460	-	-	-
(1) * (2)		0,433	4	0,785	-	-	-
(1) * (3)		0,042	8	1	-	-	-
(2) * (3)		0,044	2	0,957	-	-	-
(1) * (2) * (3)		0,223	2	0,801	-	-	-
F2							
Universidad		0,383	5	0,861	-	-	-
Procedencia		0,092	1	0,762	-	-	-
Edad		3,715	2	0,026**a	0,41	0,49	-
(1) * (2)		0,95	4	0,984	-	-	-
(1) * (3)		0,111	8	0,999	-	-	-
(2) * (3)		0,151	2	0,860	-	-	-
(1) * (2) * (3)		0,199	2	0,820	-	-	-
F3							
Universidad		1,030	5	0,400	-	-	-
Procedencia		0,455	1	0,501	-	-	-
Edad		36,566	2	0,000**b	0,51	3,0	8,0
(1) * (2)		1,027	4	0,394	-	-	-
(1) * (3)		0,163	8	0,995	-	-	-
(2) * (3)		0,118	2	0,889	-	-	-
(1) * (2) * (3)		1,205	2	0,301	-	-	-

** $p < .01$ entre los grupos de edad 1 (20-27 años; $M = 4,21$, $DT = 0,83$) y 2 (28-35 años; $M = 4,48$, $DT = 0,40$), y 1 y 3 (36-43 años; $M = 4,50$, $DT = 0,00$). d^1 = tamaño del efecto entre los grupos 1 y 2. d^2 = tamaño del efecto entre los grupos 1 y 3.

** $p < .01$ entre los grupos de edad 1 ($M = 4,49$, $DT = 0,53$) y 2 ($M = 4,70$, $DT = 0,24$), 1 y 3 ($M = 3,33$, $DT = 0,00$), y 2 y 3. d^1 = tamaño del efecto entre los grupos 1 y 2. d^2 = tamaño del efecto entre los grupos 1 y 3. d^3 = tamaño del efecto entre los grupos 2 y 3.

Igualmente, se identifican diferencias significativas entre sexos en los valores medios del primer factor. Estas diferencias muestran

percepciones más positivas en las mujeres sobre las actividades relacionadas con la intervención en el entorno social (Tabla 5).

Tabla 5
Diferencias factoriales por sexo

		n	M	DT	Homogeneidad de varianzas		t	p	d
					F	Sig.			
F1	Hombre	110	4,29	0,85	71,11	0,00	-3,75	0,00	0,44
	Mujer	153	4,59	0,43					
F2	Hombre	110	4,24	0,84	3,40	0,66	0,97	0,32	-
	Mujer	153	4,34	0,55					
F3	Hombre	110	4,45	0,59	5,54	0,01	-1,12	0,26	-
	Mujer	153	4,52	0,48					

Para examinar las relaciones específicas entre las variables de la escala aplicada, realizamos un análisis de correlación paramétrica. De acuerdo con los valores recogidos en la Tabla 6, se confirma la existencia de un alto grado de correlación entre los intereses del futuro profesorado por las actividades vinculadas con la resolución de problemas y las dirigidas a la promoción de la participación del alumnado ($r_{(263)} = 0,767, p < 0,001$). En este parámetro, se encuentran las propuestas orientadas al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la promoción del trabajo interdisciplinar ($r_{(263)} = 0,760, p < 0,001$).

Sin embargo, la sensibilidad hacia temas sociales y medioambientales informa de la existencia específica de altos niveles de asociación con el aprendizaje permanente del alumnado ($r_{(263)} = 0,821, p < 0,001$) y con la adquisición de competencias lingüísticas en una lengua extranjera ($r_{(263)} = 0,776, p < 0,001$), y de relaciones moderadas con la actualización metodológica ($r_{(263)} = 0,423, p < 0,001$), la relación con el entorno ($r_{(263)} = 0,492, p < 0,001$) y con el trabajo interdisciplinar ($r_{(263)} = 0,526, p < 0,001$).

Tabla 6
Correlaciones entre variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1										
2	0,767**	1									
3	-0,052	0,452**	1								
4	0,529**	0,530**	0,217**	1							
5	0,136*	0,303**	0,348**	0,517**	1						
6	0,137*	-0,006	0,110	0,232**	0,258**	1					
7	0,173**	0,157*	0,220**	0,484**	0,214**	0,463**	1				
8	0,198**	0,398**	0,520**	0,497**	0,270**	0,485**	0,773**	1			
9	0,197**	0,594**	0,760**	0,480**	0,344**	0,221**	0,494**	0,806**	1		
10	0,473**	0,387**	0,116	0,541**	-0,079	0,195**	0,488**	0,533**	0,448**	1	
11	0,092	0,178**	0,274**	0,423**	0,288**	0,492**	0,821**	0,776**	0,526**	0,272**	1

** $p \leq 0,01$; * $p < 0,05$.

Como se informa en la Tabla 7, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la pertinencia curricular, procedimientos y competencias vinculadas con el tratamiento didáctico de temas controvertidos y problemas sociales y la edad, universidad, procedencia geográfica y sexo del futuro profesorado. Puede

comprobarse que los valores medios alcanzados son superiores a 3 y próximos a 4, circunstancia que confirma un adecuado nivel de interés. Aunque el interés asignado a este tipo de contenidos se incrementa con la edad del futuro profesorado, las diferencias descriptivas no son significativas.

Tabla 7

Descriptivos y ANOVA para cada variable independiente ('temas controvertidos y problemas sociales').

	M	DT		n	M	DT	F	gl	p	
F4	3,59	0,61	Universidad	1	38	3,80	0,62	1,382	5	0,231
				2	45	3,53	0,69			
				3	71	3,62	0,58			
				4	68	3,52	0,63			
				5	34	3,52	0,49			
				6	7	3,42	0,44			
			Procedencia	España	137	3,63	0,64	1,038	1	0,309
				Latinoamérica	126	3,55	0,58			
				≥ 20 - ≤ 27	190	3,27	0,65			
			Edad	≥ 28 - ≤ 35	63	3,50	0,62	2,509	2	0,083
				≥ 36 - ≤ 43	10	3,63	0,60			
			Sexo	Hombre	110	3,56	0,62	0,640	1	0,424
Mujer	153	3,62		0,59						

Nota: 1-3 (universidades españolas), 4-6 (universidades latinoamericanas)

Las relaciones de la subescala 'temas controvertidos y problemas sociales' dan cuenta de la existencia de correlaciones positivas entre las cuatro variables que la conforman. No obstante, estas asociaciones se producen con una fuerza de correlación baja, salvo entre la pertinencia curricular y formativa de los temas controvertidos y problemas sociales y el interés por el desarrollo de habilidades dialógicas, argumentativas y deliberativas como finalidad educativa ($r_{(263)} = 0,465, p < 0,001$), y entre el desarrollo de estas habilidades y la promoción de la discusión en torno a contenidos específicos sobre justicia social ($r_{(263)} = 0,495, p < 0,001$) (Tabla 8).

Tabla 8

Correlaciones entre variables

	1	2	3	4
1	1			
2	0,396**	1		
3	0,465**	0,495**	1	
4	0,313**	0,295**	0,325**	1

Nota: ** $p \leq 0,01$

Nota: 1 = Temas controvertidos y problemas sociales como elementos curriculares estructurantes y base formativa del futuro profesorado, 2 = Promoción de la discusión en torno a contenidos específicos sobre justicia social, 3 = Desarrollo de habilidades dialógicas, argumentativas y deliberativas como finalidad educativa adecuada para la discusión de contenidos problemáticos o controvertidos, 4 = Educación para intervenir en los problemas sociales locales y globales desde enfoques didácticos transdisciplinarios.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la presente investigación subrayan la pertinencia de preparar al futuro profesorado para enseñar temas controvertidos y problemas en sociedades naturalmente diversas, de incluir estrategias y recursos formativos para educar en la participación democrática, y de conducirlos hacia la intervención en los problemas sociales de su entorno. En efecto, el futuro profesorado expresa su interés en una enseñanza de las ciencias sociales dirigida a la intervención social (significativamente más elevado en las mujeres), a la promoción del pensamiento creativo y del espíritu emprendedor, y a la promoción del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo, con independencia de la universidad,

de la procedencia geográfica de la región iberoamericana y de su intersección. Su edad y sexo tampoco afectan a los niveles medios alcanzados en la necesidad de abordar temas controvertidos y problemas sociales desde su área formativa ($M \geq 3,27, DT \geq 0,44$). Estos resultados contradicen la permanencia de una educación histórica y en ciencias sociales alejada de la adquisición de competencias y conciencia sociales, y del compromiso con conceptos como el de justicia social en sociedades plurales (Byrd, 2012).

Igualmente, el futuro profesorado reconoce el valor estructurante curricular de los temas controvertidos y de los problemas sociales, y formativo en los planes de formación del profesorado de ciencias sociales. En este sentido, de acuerdo con Pace (2021), Nganga *et al.* (2020) y Aynuz (2020), este tipo de contenidos son generalmente evitados en la enseñanza por las carencias metodológicas y de autoeficacia percibida por el profesorado para impartirlos, entre otras causas. Del mismo modo, Meral *et al.* (2022) consideran que, "a pesar del claro impacto de las cuestiones controvertidas en el ámbito de las ciencias sociales y de las cuestiones socio-científicas, que incluyen tanto cuestiones científicas como sociales en el ámbito de la ciencia, a menudo se evitan durante la enseñanza" (p. 143).

La investigación de Pollak *et al.* (2017) identificó la existencia de posturas docentes israelíes orientadas a evitar la controversia social; postura también identificada por Ortega-Sánchez y Pagès (2022) en profesores españoles de ciencias sociales de Educación Secundaria, y por Kello (2015) en profesores de Historia estonios y letones. En este último estudio, el ocultamiento o la evitación de los temas controvertidos en el aula fue uno de los posicionamientos observados, junto con otros dirigidos a la búsqueda de puntos comunes y a la potenciación de la heterogeneidad, similares a los también reconocidos por Pollak *et al.* (2017) y Ortega-Sánchez y Pagès (2022). A pesar de estas dificultades y obstáculos, la ausencia de diferencias perceptivas, con puntuaciones medias próximas a 4, da cuenta de una atribución generalizada de finalidades críticas y emancipadoras a la enseñanza de las ciencias sociales (Abellán, 2015). Estas finalidades contemplan habilidades de comprensión e intervención en los problemas del presente, y la utilización del conocimiento, a través de la discusión y el pensamiento dialéctico (Santisteban, 2019), para resolver problemas sociales relevantes y temas controvertidos en el aula.

Asimismo, de acuerdo con el estudio de Ortega-Sánchez y Pagès (2017) sobre las representaciones del futuro profesorado de Educa-

ción Primaria acerca de la inclusión curricular de problemas sociales contemporáneos, y su relevancia socioeducativa para el cambio y la transformación social, la permanencia del modelo técnico-reproductivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje continua condicionando la selección y tratamiento de contenidos tradicionales. El aún significativo apego a estas concepciones confirma la escasa atención a los problemas sociales en el currículo escolar.

Los resultados prueban la existencia de diferencias significativas en los intereses por la propuesta de actividades para la promoción del pensamiento creativo y del espíritu emprendedor (F2), y del pensamiento crítico y del aprendizaje autónomo (F3), con tendencias incrementales en función de la edad en el F2. Las razones que sustentan este hallazgo podrían residir en las oportunidades y experiencia madurativa del futuro profesorado en el desarrollo de la participación, la adquisición de capacidades críticas en espacios interdisciplinarios, la empleabilidad, el liderazgo y el aprendizaje autónomo. Igualmente, se identifican percepciones diferenciales en relación con las actividades asociadas a la intervención en el entorno social (F1); las variables incluidas en este factor se vinculan con el interés por las actividades asociadas, entre otras, con la relación con la comunidad y la comunicación lingüística. Los valores diferenciales devueltos, más favorables a las mujeres, podrían explicarse desde la tendencia a adaptar el lenguaje a los distintos contextos y a la demostración de un mayor grado de expresión lingüística (Wahyuningsih, 2018). Del mismo modo, la interpretación de las puntuaciones devueltas en el interés en actividades asociadas a la relación con la comunidad podría partir de la revisión de los procesos de socialización diferenciada por razón de género, evidenciados desde las primeras etapas educativas (Martínez, 2017). Sin embargo, ninguna de las variables estudiadas (procedencia geográfica, edad y sexo) constituyen factores verdaderamente influyentes en las percepciones generales sobre la pertinencia curricular de los temas controvertidos y problemas sociales en Educación Secundaria (F4). Este resultado es consistente con la importancia de su tratamiento en la educación para una ciudadanía democrática, evidenciada en las investigaciones de Gert-Jan Wansink (2023), Öztürk (2022) y Uygun y Arslan (2020) con estudiantes de Educación Secundaria.

La educación STEAM integrada puede favorecer el desarrollo y la adquisición de competencias para la intervención y resolución de problemas contemporáneos. En efecto, si bien este enfoque “puede ofrecer algunas soluciones, son el pensamiento crítico, la resolución de problemas y los enfoques basados en la conciencia social los que hacen realidad estas soluciones” (Penner, 2019, p. 37). La intervención en los problemas de la comunidad ha de asumir la noción de problema como parte connatural al concepto de democracia y a la naturaleza de la realidad social. Esta intervención opera como elemento básico para una educación para el futuro, que proponga al alumnado como agente activo en la construcción del conocimiento social. La inclusión transdisciplinar de este tipo de contenidos, inherentes a sociedades cada vez más heterogéneas, representa por tanto uno de los ejes más relevantes para la educación de una ciudadanía comprometida, responsable y verdaderamente democrática (Misco y Lee, 2014; Washington y Humphries, 2011).

Educar para la intervención social o la participación precisa, por tanto, de la incorporación curricular de problemas sociales relevantes, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas, y de la adquisición de las competencias para enseñar *en* y *para* una ciudadanía democrática, inclusiva e igualitaria. A pesar de los avances producidos, continúa siendo necesario el diseño de programas y prácticas educativas dirigidas al tratamiento de problemas sociales y temas controvertidos, y a la intervención en la comunidad desde el enfoque de la ciudadanía activa. Desde la reflexión crítica y la acción social, los programas de formación del profesorado habrían de considerar, por tanto, la noción transdisciplinar de problema so-

cial y tema controvertido como elemento curricular estructurante, y de contemplar la aplicación de recursos propios de literacidad crítica, orientados a la transformación social (González y García, 2022; Ortega-Sánchez, 2022b).

La toma de decisiones curriculares habría de dirigirse, entonces, hacia la construcción del conocimiento social desde el compromiso, la intervención social responsable y la promoción de la justicia social, capaces de superar posicionamientos hegemónicos y unidireccionales. Se hace precisa, en consecuencia, “una mayor relación de los contenidos con los problemas sociales y ambientales, y con la comunidad de donde deberían proceder algunos de los problemas objeto de estudio” (Pagès, 2012, p. 203), primer nivel de participación democrática e intervención social.

De acuerdo con los resultados obtenidos, parece oportuna la implementación de los principios de la teoría crítica en la formación del profesorado, centrados en la reivindicación curricular de los problemas sociales o los temas controvertidos. En esta línea, el tratamiento didáctico de “los problemas más incómodos, los tabúes, las cuestiones latentes y controvertidas de nuestra sociedad, [como] contenidos formativos esenciales” (Santisteban, 2022, pp. 26-27) trasciende los enfoques técnico-reproductivos del currículo de ciencias sociales (Ortega-Sánchez y Pagès, 2020) para considerar la influencia de la dimensión afectiva y emocional en la explicación de comportamiento humano, y en la construcción del conocimiento social (Ortega-Sánchez y Pagés, 2019). Desde esta perspectiva, resulta preciso reconocer la naturaleza ética, epistemológica y política de la inclusión curricular de los temas controvertidos, frecuentemente asociados a un tipo de conducta docente y discurso público (Mpherson *et al.*, 2022).

En este sentido, coincidimos con Woolley (2017) en la necesidad de avanzar hacia la enseñanza de una historia y ciencias sociales más sensible y controvertida. Con este propósito, los planes de formación del futuro profesorado habrían de proporcionar el conocimiento pedagógico y sustantivo necesario para trabajar la diversidad de interpretaciones y la perspectiva múltiple, y para superar la tensión implícita entre el desarrollo curricular parabólico y la complejidad natural de la controversia en los estudios sociales (Jerome y Elwick, 2019).

4.1. Limitaciones

En relación con las limitaciones de la presente investigación, ha de considerarse el tipo de muestreo realizado y, por tanto, la limitación del tamaño de la muestra. Asimismo, han de tenerse en cuenta los inconvenientes de la administración del instrumento como autoinforme, especialmente en relación con los potenciales sesgos producidos por la deseabilidad social y el asentimiento. En esta línea, los futuros trabajos habrían de triangular los resultados obtenidos en este estudio con la aplicación de técnicas como la entrevista semiestructurada y en profundidad, o el grupo focal, con el fin de comprender, de forma integral, las representaciones del profesorado en torno a la pertinencia e inclusión curricular de los problemas sociales y los temas controvertidos en la enseñanza de las ciencias sociales.

Referencias

- Abellán, J. (2015). *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia: Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB.
- Asimeng-Boahene, L. (2007). Creating strategies to deal with problems of teaching controversial issues in social studies education in African schools. *Intercultural Education*, 18(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/14675980701463588>

- Avery, P., Levy, S., y Simmons, A. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies*, 104(3), 105-114. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.691571>
- Aynuz, A. (2020). *The perceptions, attitudes and opinions of teacher candidates of social studies towards teaching controversial topics* [Master Thesis], Bolu Abant İzzet Baysal University.
- Baki-Pala, Ç. (2020). *Exploring controversial and sensitive issues in the context of social studies education: An action research* [Unpublished Doctoral Distertation], Marmara University.
- Bourke, T., L'Estrange, L., Willis, J., Alford, J., Davis, J., Henderson, D., Tambyah, M., Henderson, S., y Clark-Fookes, T. (2022). Integrated curriculum approaches to teaching in initial teacher education for secondary schooling: A systematic review. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(3), 36-56. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n3.3>
- Byford, J., Lennon, S., y Russell, W. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 165-170. <https://doi.org/10.3200/tchs.82.4.165-170>
- Byrd, D. (2012). Social Studies Education as a Moral Activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1073-1079. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00761>
- Cassar, C., Oosterheert, I., y Meijer, P. C. (2021). The classroom in turmoil: Teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching*, 27(7), 656-671. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>
- Cassar, C., Oosterheert, I., y Meijer, P. C. (2023). Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom. *Theory & Research in Social Education*, 1-31. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2163948>
- Chikoko, V., Gilmour, J., Harber, C., y Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538268>
- Cho, H. (2018). Professional judgement and cultural critical consciousness: the dynamics of teachers' decision-making for teaching controversial cultural issues. *Multicultural Education Review*, 10(4), 253-273. <https://doi.org/10.1080/2005615x.2018.1532709>
- Conway, M. (2010). *An exploration of sensitive issues in history teaching at secondary school level in England and Northern Ireland 1991-2001*. (Doctoral Thesis). University of London, London. Unpublished.
- Dewhurst, D. W. (1992). The teaching of controversial issues. *Journal of Philosophy of Education*, 26(2), 153-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1992.tb00277.x>
- Evans, R. W. (2021). *Handbook on Teaching Social Issues*. AGE.
- Gert-Jan Wansink, B., Mol, H., Kortekaas, J., y Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104044. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044>
- González, A., y García, C. R. (2022). Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en el futuro profesorado de Educación Infantil. *Aula Abierta*, 51(1), 57-66. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.57-66>
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River.
- Hammer, A. (2021). Using forum theatre to address homosexuality as a controversial issue in religious education. *British Journal of Religious Education*, 45(1), 23-33. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2010652>
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defence of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213-228.
- Hand, M., y Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614-629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Hawley, T., Crowe, A., y Mooney, E. (2016). Visualizing Social Justice: Using Controversial Images in Social Studies Classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 85-90. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1181046>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ho, L., y Seow, T. (2015). Teaching Controversial Issues in Geography: Climate Change Education in Singaporean Schools. *Theory y Research in Social Education*, 43(3), 314-344. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1064842>
- Hung, Y. (2019). To teach or not teach controversial public issues in Taiwan? *Asia Pacific Journal of Education*, 39(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1671807>
- Jerome, L., y Elwick, A. (2019). Teaching about terrorism, extremism and radicalisation: some implications for controversial issues pedagogy. *Oxford Review of Education*, 46(2), 222-237. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1667318>
- Kello, K. (2015). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Kuş, Z., y Öztürk, D. (2019). Social Studies Teachers' opinions and practices regarding teaching controversial issues. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 15-37. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.2>
- Martínez, L. (2017). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: Un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934. <https://doi.org/10.5209/rced.54263>
- Mathison, S., y Ross, E. (2022). Critical Education. En A. Maisuria (Ed.), *Encyclopaedia of Marxism and Education* (pp. 129-146). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004505612_009
- Mcpherson, A., Forster, D., y Kerr, K. (2022). Controversial issues in the Australian educational context: Dimension of politics, policy and Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(2), 113-127. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2022.2152310>
- Meral, E., Kayaalp, F., y Başçı-Namlı, Z. (2022). The Role of Argumentative Writing in Teaching Controversial Issues: A Mixed Methods Research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 143-163. <https://doi.org/10.33200/ijcer.103341>
- Misco, T. (2013). 'We do not talk about these things': the promises and challenges of reflective thinking and controversial issue discussions in a Chinese high school. *Intercultural Education*, 24(5), 401-416. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.842663>
- Misco, T., y Lee, L. (2014). 'There is no such thing as being Guamanian': Controversial Issues in the Context of Guam. *Theory y Research in Social Education*, 42(3), 414-439. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.906334>
- National Council for Social Studies [NCSS]. (2016). Academic freedom and the social studies educator. *Social Education*, 80(3), 186. <https://bit.ly/3j1cLJz>
- Nganga, L., Roberts, A., Kambutu, J., y James, J. (2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.08.001>
- Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de

- magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 93, 1-15. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i93.01>
- Ortega-Sánchez, D. (Ed.) (2022a). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Springer.
- Ortega-Sánchez, D. (2022b). Relevant Social Problems, Socially Alive Questions, and Gender in Social Science Teaching: A Conceptual and Methodological Review for the Development of Social Thinking Skills. En N. Rezaei (Ed.), *Integrated Education and Learning. Integrated Science* (Vol. 13, pp. 281-295). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15963-3_16
- Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2020). The End-Purpose of Teaching History and the Curricular Inclusion of Social Problems from the Perspective of Primary Education Trainee Teachers. *Social Sciences*, 9(2), 9. <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. En M. J. Barroso-Hortas, A. Dias D'Almeida y N. de Alba-Fernández (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 118-127). Ediciones Escola Superior de Educação.
- Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba-Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 1163-1190). Tirant Lo Blanch.
- Öztürk, D. (2022). Controversial issues: A mixed study with middle school students. *Participatory Educational Research*, 9(4), 1-18. <https://doi.org/10.17275/per.22.1.9.4>
- Pace, J. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 228-260. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240>
- Pace, J. L. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar participar. En N. de Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 199-209). Universidad de Sevilla.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 17-39). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Penner, A. (2019). *STEAM and Social Studies: Creating an Integrated Classroom* [Master Thesis], DigitalCommons@Hamline. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/288
- Pineda-Alfonso, J. A., y Navarro-Medina, E. (2019). Education for citizenship to integrate the curriculum. En J. A. Pineda-Alfonso, N. de-Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of research on education for participative citizenship and global prosperity* (pp 481-499). IGI Global.
- Pollak, I., Segal, A., Lefstein, A., y Meshulam, A. (2017). Teaching controversial issues in a fragile democracy: defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 387-409. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1397757>
- Reiss, M. (2019). Evolution education: treating evolution as a sensitive rather than a controversial issue. *Ethics and Education*, 14(3), 351-366. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1617391>
- Sætra, E. (2020). Discussing controversial issues in the classroom: Elements of good practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345-357. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- 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>
- Santisteban, A. (2022). Social Sciences Education Based on Social Problems: Traditions and Integrative Tendencies. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 23-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_3
- Santos, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J. L., Vázquez, G., y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2), 39-71. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19031>
- Swalwell, K., y Schweber, S. (2016). Teaching through Turmoil: Social Studies Teachers and Local Controversial Current Events. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 283-315. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1201447>
- Tribukait, M. (2021). Students' prejudice as a teaching challenge: How European history educators deal with controversial and sensitive issues in a climate of political polarization. *Theory & Research in Social Education*, 49(4), 540-569. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1947426>
- Uygun, K., y Arslan, I. E. (2020). Students' opinions about teaching of the controversial topics in the social studies classes. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(2), 335-344. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i2.20446>
- Wahyuningsih, S. (2018). Men and women differences in using language: A case study of students at Stain Kudus. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 3(1), 79-90. <https://doi.org/10.30659/e.3.1.79-90>
- Washington, E., y Humphries, E. (2011). A Social Studies Teacher's Sense Making of Controversial Issues Discussions of Race in a Predominantly White, Rural High School Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(1), 92-114. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473448>
- Wellington, J. J. (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Basil Blackwell.
- Woolley, M. (2017). The attitudes and perceptions of beginning teachers in relation to teaching controversial issues in the history classroom. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 1-16. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284561>
- Zembylas, M., y Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues during Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory y Research in Social Education*, 40(2), 107-133. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>