



Trabajo Fin de Máster

Proyecto docente y reflexión crítica sobre los retos
y claves de la docencia en Ciencias Sociales en
Educación Secundaria

Teaching project and a critical reflection on the
challenges and keys of teaching Social Sciences in
High School

Autor/es

Nicolás Cortés Martínez de Eulate

Director/es

Pilar Rivero

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

-Resumen:

El trabajo presentado a continuación, es una reflexión crítica surgida a partir de los conocimientos adquiridos, tanto de las sesiones teóricas como de los períodos de prácticas, durante el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Como futuros docentes debemos enfrentarnos y solucionar los diferentes problemas que se derivan de la convivencia en un centro educativo y del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. De este modo, analizaré y propondré soluciones para los siguientes problemas: los conflictos en los centros escolares, la forma de superar el currículum academicista de las ciencias sociales, cómo superar la forma tradicional de impartir las Ciencias Sociales y el reto de conseguir motivar a los alumnos para las Ciencias Sociales.

-Índice:

1-Introducción	5
2-Retos generales del profesorado de enseñanza Secundaria.	6
2.1-Definición de conflicto, aspectos del conflicto y tipos de conflictos escolares.	6
2.2-Violencia escolar.	9
2.3-Análisis de los conflictos escolares en España.	12
2.4-Medidas para solucionar los conflictos.	14
a)Generar un buen clima en clase y en el centro educativo. ...	14
b)Fomentar la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa.	15
c) Currículum.	16
d) Aprendizaje por servicio.	17
e) El trabajo cooperativo.	17
f) Desarrollo de programas de mediadores.	18
3-Retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales.	21
3.1-El currículo tradicional y la forma tradicional de impartir las Ciencias Sociales.	22
3.1.1-Medidas para superar el currículo tradicional de las Ciencias Sociales.	23

Reflexión Crítica

a)Desarrollo del pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en problemas.	25
3.1.2-Medidas para superar la forma tradicional de impartir las Ciencias Sociales.	27
a)El aprendizaje por conceptos de primer orden a través de una metodología activa basada en el <i>Learning Cycle</i>	27
3.2-Motivar al alumnado para las asignaturas de Ciencias Sociales. . . .	30
3.2.1-¿Qué es la motivación?	30
3.2.2-Medidas para motivar al alumnado. El uso de las TIC. . . .	32
a)Los videojuegos.	33
b)Blog.	34
c)Wiki.	36
d)Flipped Classroom.	37
e)E-mobile learning.	38
f)Chroome-books y Google-Apps for education, G-Suite. . .	39
4-Conclusiones.	41
-Anexos.	43
-Bibliografía.	44

1.-Introducción:

La finalidad de este trabajo final de Máster es realizar una reflexión crítica y meditada sobre los conocimientos adquiridos en las clases teóricas y las experiencias habidas durante los diferentes períodos prácticos del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.. El fin principal es analizar, examinar y reflexionar sobre los problemas, retos o dificultades a los que como futuros docentes, nos tendremos que enfrentar a la hora de realizar nuestro trabajo.

El trabajo va a estar dividido en tres grandes apartados. En primer lugar, abordaré retos generales de la Educación Secundaria, en segundo lugar, aquellos problemas específicos que tienen que hacer frente los docentes de las diferentes asignaturas que conforman las Ciencias Sociales. Por último, una serie de conclusiones que he extraído de los diferentes juicios, conceptos o ideas que he adquirido durante este curso y el proyecto que me gustaría desarrollar como futuro docente.

En ambas partes, la estructura desarrollada va a ser la siguiente. Comenzaré analizando y definiendo los principales retos o problemas, que desde mi punto de vista, existen en la actualidad educativa. Una vez planteados los problemas, propondré diversas soluciones y/o metodologías que faciliten una resolución eficaz de dichos problemas. Todo ello apoyándome y basándome en las ideas, trabajos y estudios elaborados previamente por diferentes autores y por las experiencias vividas y observados en el centro en donde realice las prácticas del máster.

Por motivos de extensión, tanto mi tutora del trabajo de fin de máster (Pilar Rivero) como yo, decidimos y acordamos abordar solamente un problema en el apartado de retos generales del profesorado de Enseñanza Secundaria, y tres problemas en la parte del trabajo dedicada a los retos del profesorado de Ciencias Sociales. El fin y motivo de esta elección, era poder hacer un planteamiento más amplio de los problemas tratados a continuación como poder desarrollar una amplia solución para cada situación proyectada.

2-Retos de generales del profesorado de Enseñanza Secundaria:

2.1-Definición de conflicto, aspectos del conflicto y tipos de conflictos escolares:

En primer lugar, hay que tener en cuenta que conflicto y violencia son dos conceptos diferentes, si bien la violencia, obviamente, es un reflejo claro del conflicto. Es decir, no todos los conflictos provocan situaciones de violencia pero la violencia siempre va acompañada de conflictos. Etxeberria, Esteve y Jordán (2001, 82) escriben que "... no es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación".

En este sentido Trianes (2000, 19) define la violencia como "un comportamiento agresivo con la intención de causar daño físico, verbal o psicológico a otra persona, que es juzgado inadecuado socialmente, incluso penado por la ley". Mientras que Casamayor (1998, 18-19) argumenta que "un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima".

El conflicto es algo natural en la sociedad, Lederach (1984, 24) expone que "el conflicto es esencialmente un proceso natural en toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo para el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo". Esta realidad también está presente en los centros escolares, donde surgen conflictos debido a que cada persona tiene una serie de intereses, objetivos y necesidades; los conflictos surgen por las discrepancias entre dos o más personas en dichos intereses, objetivos y necesidades.

El conflicto, como señala Cascón (2010, 261), "no es un momento puntual, sino que es un proceso". Todos los conflictos tienen su origen en las necesidades, cuando las necesidades no se cumplen o las relaciones no son suficientemente cooperativas, se produce el problema. Cuando se produce este enfrentamiento entra las dos partes, se origina el problema (la segunda fase del conflicto). Si este problema no es abordado y resuelto comenzará la dinámica del conflicto que finalmente derivará en la tercera fase, la de la crisis. En esta tercera fase, de crisis, se suelen producir actos violentos.

Farré (2004) describe una serie de aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de analizar los conflictos:

-El objeto del conflicto: en este apartado hay que diferenciar entre las posiciones, los intereses y las necesidades. Las posiciones presentan por escrito u oralmente los intereses, por su lado los intereses establecen los objetivos negociadores de las

partes y por último las necesidades son los aspectos imprescindibles e irrenunciables para la supervivencia digna de las personas o definitorias de su identidad. Además hay que distinguir entre los elementos materiales y los inmateriales, los elementos materiales o negociables son las posiciones e intereses mientras que los inmateriales o negociables son las necesidades. Las posiciones y los intereses son los aspectos visibles del conflicto, mientras que las necesidades es la parte invisible del conflicto (VER ANEXO 1).

-La intensidad del conflicto: Galtung (1998) expone que hay tres tipos de violencia (VER ANEXO 2). En primer lugar, la violencia directa, se basa en la existencia de una agresión física o verbal, existe un agresor, una víctima y unos observadores. La violencia estructural, no es tan fácil identificar al agresor y la víctima, surge de los elementos constitutivos que conforman el sistema conflictual, se puede dar a través del espacio físico, de la estructura jerárquica o la deficiente definición de las tareas. Por última la violencia cultural, es la que en última instancia legitima la violencia directa y la violencia estructural; es la más difícil de identificar y sería la cultura que justifica las conductas, actitudes o agresiones.

A la hora de abordar la resolución de un conflicto hay que tener en cuenta la interconexión dinámica entre los tipos de violencia citados anteriormente, en este sentido además de tratar la violencia directa, la más visible, es necesario tratar la violencia estructural y cultural para que no se vuelvan a producir más tipos de violencia directa.

-Los niveles personales del conflicto: se distinguen cuatro niveles de conflicto. Por un lado el conflicto intrapersonal, es el conflicto interior y su tratamiento corresponde a los profesionales de la salud mental. Por otro lado, el conflicto interpersonal o directo, el conflicto surge entre dos o más personas. En tercer lugar, el conflicto interpersonal o indirecto, es el conflicto entre dos o más grupos más allá de su relación interpersonal. Por último el conflicto intragrupal, es un conflicto existente en un grupo determinado.

-Los niveles espaciales del conflicto o mapa del conflicto: hay tres niveles espaciales del conflicto. El conflicto interpersonal o directo, se producen conductas violentas, bien verbales o físicas, debido a discrepancias respecto a un elemento objetivo o personal. El conflicto estructural surge cuando la composición estructural material o la formal provoca violencia estructural sobre las personas que están dentro de esa estructura. Por último, el conflicto cultural es el conjunto de valores y creencias en los que se fundamentan las personas y estructuras conflictivas.

-Intensidad del conflicto: según su intensidad se diferencian dos tipos de conflictos: de baja o de alta intensidad. En los primeros, apenas hay violencia y cuando aparece solamente es verbal y en ningún momento física, su objeto es material y por ello está basado en intereses negociables, su duración es corta. Por otro lado, en los conflictos de alta intensidad se producen los tres tipos de violencia (habiendo violencia directa), su objeto es material e inmaterial y su duración es larga, tanto hacia el pasado como hacia el futuro.

Viñas (2004) diferencia cuatro tipos de conflicto escolar:

-Conflicto de poder: son los conflictos que se producen en relación a las normas establecidas dentro del centro educativo.

-Conflictos de relación: se producen cuando una persona tiene una posición de superioridad respecto a otra persona

-Los conflictos de rendimiento: son aquellos conflictos que surgen debido a la dificultad del alumno de alcanzar los objetivos establecidos en el currículo, lo que provoca problemas en su rendimiento académico y en la adquisición de los conocimientos necesarios.

-Conflictos interpersonales: son los conflictos entre las diferentes personas que se producen dentro del centro educativo.

Cascón (2010) señala que hay cinco formas de enfrentarse a un conflicto (VER ANEXO 4), conocerlas es importante a la hora de abordar una situación conflictiva:

-Competición (gano-pierdes): lo importante es hacer valer mis objetivos sin importar la otra persona, ni la relación. En el ámbito pedagógico se relacionaría con la exclusión, discriminación,...

-La acomodación (pierdo-ganas): para no generar un confrontamiento no hago valer mis objetivos o derechos.

-La evasión (pierdo-pierdes): no se hace frente a los conflictos y ya se resolverán por sí solos.

-La cooperación (gano-ganas): es importante conseguir los objetivos pero la otra persona también debe ver cumplidas sus expectativas.

-La negociación: ambas partes ganan en lo fundamental pero no se cumplen sus objetivos totalmente, ya que habrán cedido en algunos aspectos.

2.2- Violencia escolar:

García (2010) define la violencia escolar como "la acción intencionadamente dañina, puede ser tanto física como verbal ejercida entre miembros de la comunidad educativa como, alumnos, profesores y padres y que se pueden producir dentro de las instalaciones escolares o en otros espacios directamente relacionados con lo escolar como, los alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares." Como recoge esta definición, la violencia escolar puede estar dirigido tanto a los estudiantes, como a los docentes y también a la infraestructura escolar; estos actos no solamente se producen en la instalaciones escolares sino que también se originan en los alrededores del centro y en las actividades complementarias y extracurriculares. La violencia escolar es un fenómeno que afecta a estudiantes-docentes, docentes-estudiantes o también entre iguales.

En primer lugar, voy a analizar a violencia entre estudiantes-docentes. La situación más cotidiana de este tipo de violencia es la disrupción del aula. Fernandez (1999) define la disrupción como un conjunto de actitudes o conductas inapropiadas por parte de los alumnos que obstaculizan o dificultan el desarrollo eficaz y correcto de la clase. La disrupción se produce por estrategias no verbales la desobediencia, agresividad, falta de cooperación,...o por estrategias verbales provocaciones, pedir que se repita una explicación...

Elzo, tal y como recoge Fernandez (1999), señala que en las aulas es habitual que se produzcan situaciones de indisciplina, bullicio e incluso violencia directa hacia las profesores en forma de agresiones, presiones o insultos por parte de los alumnos y de las familias. Fernández (1999) indica que estas situaciones de disrupción provocan el conocido como "estrés del profesor" o el "síndrome de burnout", el síndrome de burnout es un estrés crónico causado por el cansancio emocional, la despersonalización y la baja realización personal.

Por su parte la violencia entre docentes-estudiantes, se produce cuando los docentes y el personal educativo tienen una conducta violenta (física, emocional, psicológica, sexual) hacia los alumnos. Ceja, Cervantes & Ramírez han definido la violencia docentes-estudiantes como (2011, 47), "este tipo de conductas suelen reflejarse en tratos crueles, inhumanos y muchas veces degradantes, que dañan la integridad psicológica de los alumnos y dejan huellas muchas veces permanentes y negativas en ellos". Las consecuencias de esta violencia son una serie de humillaciones y recuerdos difíciles de olvidar que condicionan negativamente el desarrollo personal, el desarrollo social y el

aprendizaje de los alumnos. Además, si esta violencia persiste temporalmente puede ser el germen de futuros agresores.

Este tipo de violencia, de docentes-estudiantes, se produce casi siempre por las relaciones de poder, ya que los estudiantes sienten que los docentes abusan de su situación. Este abuso de poder, es rechazado por los estudiantes lo que genera un conflicto de intereses, que desemboca en una mala convivencia dentro del aula. Las principales formas de violencia son la expulsión del aula, abroncar reiteradamente al mismo alumno, correcciones públicas, poner en evidencia al alumno delante de sus compañeros, malas calificaciones injustificadas, y en menor medida, amenazas, chantajes, agresiones directas y acoso sexual.

Por último la violencia entre iguales, es aquella que se produce entre alumnos-alumnos y entre profesores-profesores. La mayoría de los estudios se han centrado en el bullying o acoso escolar pero Ortega y del Rey (2007) señalan que es importante diferenciar entre el concepto de violencia escolar y el de bullying o acoso escolar. Hay una serie de características que permiten comprender fácilmente la distinción entre ambos conceptos. En primer lugar, la violencia en el acoso escolar va dirigida hacia una única víctima mientras que en la violencia escolar hay varias víctimas. En segundo lugar la duración de las agresiones, en la violencia escolar las agresiones se dan en un breve espacio temporal mientras que en el acoso escolar las agresiones tienen lugar en un espacio dilatado. Por último, el acoso escolar se da entre iguales y la violencia escolar es un fenómeno que afecta a estudiantes-docentes, docentes-estudiantes o también entre iguales.

En este sentido, el acoso escolar o bullying, se produce cuando “un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes” (Olweus, 1999, 10). Fernández y Palomero (2001, 23) lo definieron como una “conducta de persecución psicológica, estudiante moral, o grupo y agresión que realiza de estudiantes física, un/una sobre otro/otra, con desequilibrio de poder y de manera reiterada”.

De las definiciones escritas anteriormente se extraen tres elementos clave, para que se pueda hablar de bullying. En primer lugar, es necesario que el acoso se produzca persistentemente en el tiempo; en segundo lugar, el agresor abusa de su poder para someter a la víctima existiendo una indefensión víctima agresor y por último, existe una intencionalidad por parte del agresor de atacar a la otra persona.

Ortega defiende que hay dos leyes que permiten que el bullying o acoso escolar perdure en el tiempo, estas leyes son: la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión. En primer término, la ley del silencio explica que las personas involucradas, directa (víctima) o indirectamente (observador), no suelen denunciar o comentar la situación de

acoso, lo que obviamente impide o dificulta en gran medida que se solucione el problema; y, por otro lado, la ley del dominio-sumisión, supone que las personas implicadas directamente en el bullying, tanto el agresor como la víctima, generan una conexión por la cual uno aprende a dominar y otro, a ser sometido a esta dominación.

Ferro (2013) indica que la aparición y desarrollo de las TIC ha provocado el surgimiento de un nuevo tipo de bullying, el ciberacoso entendido como "cualquier forma de agresión intencional y repetida que genere abusos de poder a través de las nuevas tecnologías". El ciberacoso, produce que el agresor desarrolle un menor sentimiento de culpabilidad o remordimiento. Por el contrario, en la víctima se produce una mayor indefensión, ya que no prevé ni puede prevenir un ataque, y está expuesto todas las horas.

Salmavalli et al. (1996) estableció una clasificación de las personas que participan un acto de violencia escolar:

-Agresor: aquel que realiza la agresión. Las consecuencias provocadas por su conducta pueden ser: la tendencia a la personalidad antisocial, niveles altos de ansiedad, posibilidad de ser rechazado por sus compañeros o la tendencia a desarrollar rasgos de personalidad con poco control sobre la agresión

-Reforzador del agresor: que estimula a la agresión. Las consecuencias son similares a las del agresor.

- Ayudante del agresor: que defiende al agresor. Las consecuencias son similares a las del agresor.

-Defensor de la víctima: que apoya a la víctima a salir de la victimización.

-Ajeno (observador): que no participa en ningún momento en la agresión. Los observadores pueden sufrir ataques de ansiedad y ser pasivos ante situaciones de violencia.

-Víctima: que es quien padece la victimización. Las consecuencias de la víctima son: una disminución de la autoestima, baja del rendimiento escolar, pérdida de confianza en sí mismo, tendencia al aislamiento, depresión y ansiedad y en última instancia ideación suicida.

2.3-Análisis de los conflictos escolares en España a través de los principales estudios:

En España ha habido numerosas investigaciones y estudios que han analizado la situación de esta problemática dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. A continuación, detallaré las principales ideas o conclusiones que obtuvieron estos trabajos, con el fin de observar cuál es la situación actual a la que un docente debe de enfrentarse.

En primer lugar la, *Encuesta sobre las Relaciones de Convivencia en los Centros Escolares y en la Familia (Martín, Rodríguez, y Marchesi, 2003)*. Este estudio realizó un cuestionario a más de 10.000 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, las preguntas se plantearon para conocer la opinión sobre el clima de convivencia en el centro y las relaciones personales, además se preguntaba sobre los principales conflictos escolares.

Las conclusiones de esta encuesta demostraron, que entre los alumnos las agresiones verbales son la principal forma de acosar a otros compañeros, y en menor medida se producen agresiones físicas, chantajes o amenazas. Hay que destacar que los hombres recurren más a las agresiones y chantajes y que las mujeres maltratan a través de insultos y críticas. La violencia de los docentes hacia los alumnos se produce por tener manía a un alumno, mientras que la principal violencia de los alumnos hacia los docentes es la interrupción en el aula.

Por su parte, el *Informe sobre Violencia entre Compañeros en la Escuela (Serrano e Iborra, 2005)* analiza la visión que los alumnos tienen sobre la violencia escolar entre iguales. El informe detalla que un 75% de los jóvenes han observado agresiones emocionales, físicas y sexuales. La agresión que más se produce y de forma más reiterada es el maltrato emocional aunque también hay agresiones físicas. Un 14% de los alumnos son víctimas de violencia escolar, de los cuales un 17% sufren acoso. Cuando se producen situaciones de acoso, solamente un 28,5% son espectadores pasivos.

Otro estudio destacado es el *Informe Cisneros X, Acoso y Violencia Escolar en España (Oñate y Piñuel, 2007)*. Oñate y Piñuel, investigaron la violencia escolar mediante el cuestionario Acoso y Violencia Escolar (elaborado por ellos mismos en el año 2006), donde los alumnos exponen si sufren situaciones de acoso y los posibles daños psicológicos derivados de estas situaciones.

El dato más revelador que se extrae de este informe, es que el porcentaje de acoso escolar se situaría en el 23% y una cuarta parte de las alumnas y alumnos que lo padecen lo sufren por un período superior a un curso académico. El acoso se produce

fundamentalmente por actitudes de hostigamiento y bloqueo mientras que las agresiones y amenazas suceden de forma más esporádica. Los daños psicológicos aparecen en un 50% de las situaciones de acoso, las principales consecuencias son: la depresión, disminución de la autoestima, estrés postraumático y la creación de una autoimagen negativa.

Por otro lado, *El Informe Violencia Escolar: El maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Defensor del Pueblo-Unicef, 2007)*, se realizó una encuesta a una serie de estudiantes con el fin de observar su punto de vista desde tres situaciones claramente diferenciadas: como víctima, como agresor y como observador. Desde las tres perspectivas, víctima, agresor y observador, la violencia que más se produce es la agresión verbal y la exclusión social. También, por orden de mayor a menor frecuencia, se dan agresiones físicas indirectas, amenazas o chantajes y por último la agresión física directa o acoso sexual. Cabe señalar, que las víctimas y agresores solamente perciben el uso de las TIC para producir situaciones de acoso en un 5%, mientras que desde la perspectiva de los observadores el porcentaje sube notablemente, hasta situarse en torno al 25%.

En el año 2010, *El Estudio estatal sobre la convivencia escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (Díaz-Aguado, 2010)* formularon un cuestionario informatizado. Los datos más destacados extraídos de este estudio, son que el 84% de los estudiantes no han sufrido acoso en los últimos meses mientras que un 3,8% lo sufren a menudo, solamente un 2,4% dicen haber acosado a algún compañero. De mayor a menor frecuencia las situaciones de violencia que se dan son: agresión verbal, exclusión social, violencia indirecta, agresiones físicas y amenazas, acoso sexual y acoso a través de las TIC. El 80% de los alumnos actúan para evitar o parar la agresión, frente a un 14% que se quedan impasibles y un 6% que decide participar de la agresión.

En todos los estudios e informes analizados previamente, las principales formas de violencia escolar son la agresión verbal y la exclusión social. En menor medida, se pone de manifiesto que en los centros educativos también se producen agresiones físicas indirectas, amenazas o chantajes y por último la agresión física directa o acoso sexual. Los trabajos examinados fueron realizados a comienzos del Siglo XX, en algunos de ellos ya se observa el uso de las TIC como una nueva herramienta de conflicto, pero seguramente actualmente ese porcentaje será mucho mayor.

2.4-Medidas para solucionar los conflictos:

En primer lugar, aunque puede parecer una obviedad, es necesario que los docentes se comprometan con la problemática y traten de solucionar los conflictos y mejorar la convivencia en el aula. Para ello, sería conveniente que el docente recibiese una formación, a través de jornadas, cursos, seminarios,...donde se desarrolle la

sensibilización, información y formación del profesorado y el desarrollo de las competencias fundamentales para la construcción de la convivencia y resolución de conflictos. A continuación detallaré brevemente algunas medidas para evitar y solucionar los conflictos dentro del aula de ciencias sociales:

a) Generar un buen clima en clase y en el centro educativo:

Del Barrio (2012) razona que la mejor manera de prevenir los conflictos es logrando generar un clima adecuado de convivencia en las aulas y los centros educativos; los modelos preventivos actúan en el conjunto del centro y afecta a la organización, cultura y currículum del centro; mientras que los modelos sancionadores son claramente ineficaces para abordar los conflictos escolares.

Como señalan Del Rey y Ortega (2007) el docente debe intentar implantar un modelo democrático y dialogado en el aula, debe intentar fomentar el aumento de participación con todos los agentes de la comunidad educativa y establecer una serie de normas coherentes. En este sentido, para generar un buen clima de convivencia en el aula, es necesario establecer unas normas justas, tanto para el docente como para los alumnos. Rojas, Vivas y Elías (2009) definieron las normas como las expectativas de actuación compartidas por los miembros del grupo (en mayor o menor medida) que prescriben el comportamiento adecuado o apropiado en ciertas situaciones. Dentro de las normas que regulan la convivencia de un centro educativo hay que distinguir entre: las normas formales y las normas informales.

Las normas formales serían aquellas recogidas en los documentos organizativos del centro, habitualmente suelen estar reflejadas en el Proyecto Educativo del Centro y en el Reglamento de Régimen Interno. Las normas informales son las relacionadas con aspectos asociados a relaciones sociales. A su vez las normas pueden ser institucionales: establecidas por agentes externos, evolucionarias surgen gradualmente con el grupo y voluntarias son fruto de la negociación entre los miembros que forman el grupo.

Para mejorar la convivencia y evitar en la medida la aparición de conflictos, como docentes hay que definir claramente las normas y explicarlas correctamente los primeros días de curso. Rojas, Elías y Vivas (2009) señalan además que tampoco es conveniente establecer muchas normas porque esto puede provocar una excesiva rigidez, además destacan que es muy importante que los alumnos participen en la elaboración de las normas, ya que esto contribuye a: aumentar el compromiso del grupo, se genera un sistema de creencias compartido, se construye un sistema de autocontrol y normalmente las normas generadas por los estudiantes pueden lograr un nivel de seguimiento mayor.

De este modo, es necesario superar el modelo punitivo-sancionador, donde las normas solamente tienen el objetivo de conseguir que el docente imparta su clase, este modelo se centra en fijar una serie de normas a los alumnos y las sanciones en caso de incumplimiento; e implantar un modelo preventivo de convivencia (proactivo) que busca facilitar el aprendizaje de las asignaturas y formar un alumnado que pueda dirigir su vida de acuerdo a unos valores democráticos (autonomía, responsabilidad, diálogo,...). Uruñuela (2016).

Con todo lo descrito anteriormente, en mi aula de Ciencias Sociales con el fin de generar un buen clima que facilite el aprendizaje de los alumnos y que no aparezcan conflictos estableceré una serie de normas. En el período de prácticas observé que los primeros días de clase son muy importantes para establecer las normas que regirán el funcionamiento del aula, de este modo la primera semana del curso consensuaré una serie de normas razonables con mis alumnos. Será muy importante su participación y opinión a la hora de establecer dichas normas con el objetivo de que de ese modo las normas sean aceptadas y respetadas, tanto como por su parte como por la mía. Algunas de las normas que creo que serían oportunas establecer serían: la puntualidad, el respeto hacia los compañeros, respetar los turnos de palabra, la posibilidad de que los alumnos fijen la fecha del examen o entrega de trabajos o la distribución en el aula. En este sentido, para acabar con los problemas de disrupción en el aula, detallados en el apartado 2.2, creo que es vital la figura del docente y el método de control de la clase, para conseguir erradicar esta problemática. Es muy importante la consistencia en la actuación como docente, es decir, que actúe del mismo ante las mismas consecuencias, ya que Tattum (1989) razona que la disparidad en la aplicación de las normas provoca los primeros casos de disrupción en el aula.

b) Fomentar la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa:

Una forma de prevenir los conflictos y de integrar a toda la comunidad educativa es a través del diálogo. Pérez-Gallardo et al. (2013, 191) indican que "la verbalización ayuda al hombre a construir más críticamente su realidad, potenciando así la solución a todos los problemas que puedan sugerir. El diálogo también sirve para ampliar la propia perspectiva sobre los temas que se tratan, a partir de comprender mejor a los demás."

Freire (1975) defiende que el uso de la palabra, es un derecho universal de todos los hombres, señala que pronunciar la palabra posibilita el encuentro entre todos los hombres por lo que, de este modo, el diálogo es el eje conductor de la educación. El diálogo surge como un acto amoroso de comprometerse con la liberación, el diálogo se tiene que basar en la humildad ya que es una comunicación en la que los hombres esperan aprender más, fe en el poder de hacer y crear de los hombres, tener esperanza en la inconclusión de los hombres y su eterno aprendizaje, por último tiene que desarrollar un pensamiento crítico que favorezca la creación. Estas características del diálogo forman una relación horizontal entre los hombres basada en la confianza.

Un espacio, donde desarrollar el diálogo, tanto con los alumnos como con las familias, son las horas de tutoría. Como futuro docente tengo que tener en cuenta, la comunicación verbal y la comunicación no verbal, además debo desarrollar la escucha activa, es decir, demostrar a la otra persona que su posición es importante. Pérez-Gallardo et al. (2013) exponen que en la tutoría se deben trabajar estas dimensiones para prevenir los conflictos: seguimiento personalizado del alumno/a, el trabajo con el grupo clase, la comunicación con la familia y la coordinación con el equipo educativo.

De este modo, en las horas de tutoría que tenga con mis alumnos deberé transmitirles una serie de valores que fomenten el respeto y la buena convivencia; además considero necesario la realización de dinámicas para fomentar la cohesión grupal y tratar los diferentes conflictos que hayan podido surgir. También sería adecuado abordar temas como el bullying, la violencia escolar,...para sensibilizar a los alumnos respecto a esta problemática. Por otro lado, en las tutorías con las familias, como tutor debería intentar conocer la situación social y cultural de las familias, y orientar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo o hija. Como docente en un aula de Ciencias Sociales, también deberé tratar con mis alumnos temas de la actualidad o situaciones problemáticas para conseguir que los alumnos reflexionen y consigan adquirir una serie de valores como el respeto, fomentar la alteridad o la tolerancia que consigan mejorar el clima en el aula.

Además como futuro docente, deberé potenciar la participación de toda la comunidad educativa. Para ello es necesario que haya una comunicación fluida entre todas las partes implicadas y en todas las direcciones, crear espacios donde se pueda debatir y buscar soluciones a los problemas, tomar decisiones y llegar a acuerdos que se puedan ejecutar, favorecer la participación del alumnado en el centro escolar, potenciar la involucración de las familias,...Para conseguir este objetivo, pienso que sería oportuno crear una buena práctica donde se puedan reunir una vez al mes todos los miembros de la comunidad educativa y puedan exponer sus opiniones e ideas.

c)Currículum:

Viñas (2004) señalaba que un tipo de conflicto escolar era el conflicto de rendimiento. Binaburo y Muñoz (2007) indican que es importante desarrollar los proyectos del centro y atender las necesidades de atención a la diversidad, mediante la realización de un seguimiento más individualizado al alumno y realizando adaptaciones curriculares más flexibles.

Para conseguir este objetivo, los docentes debemos aplicar medidas para desarrollar una pedagogía de la inclusión, es decir, conseguir que los centros educativos se conviertan en comunidades de aprendizaje y que cada uno adapte la metodología y los contenidos apropiados para cada contexto social, económico y cultural latente en el centro. En este

sentido, Freire (1975) expone que la base de la educación, además del diálogo, debe ser el entorno y el contexto en el que se encuentra el centro educativo.

De este modo, como docente es necesario que antes de desarrollar e implantar una programación de las diferentes asignaturas que conforman las Ciencias Sociales, analice las características sociales de la población, la realidad social y económica de la zona, las capacidades de los individuos o los recursos materiales y naturales con los que cuenta el centro educativo. Teniendo en cuenta todos los factores citados anteriormente, conseguiré elaborar una programación didáctica que responda adecuadamente a las necesidades y capacidades de los alumnos, tratando temas que les resultasen necesarios (realizando adaptaciones curriculares si fuese necesario), útiles y oportunos (respetando siempre la normativa vigente) consiguiendo así favorecer su proceso de enseñanza-aprendizaje y logrando reducir los conflictos de rendimiento.

d)El aprendizaje por servicio:

Sería oportuno desarrollar el aprendizaje por servicio, esta metodología combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto, de este modo los alumnos aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Este tipo de aprendizaje promueve una serie de valores sociales y educativos, mejora las actitudes prosociales y contribuye al compromiso solidario. Resulta útil para la comunidad educativa y para la sociedad, por un lado contribuye a mejorar la convivencia escolar, además permite el desarrollo personal y social de los alumnos, posibilita la difusión de las organizaciones sociales y por último beneficia a la comunidad porque incentiva la participación de todos los individuos.

Dentro de la clase de Ciencias Sociales y con el objetivo de fomentar el buen clima en el aula y resolver los conflictos, creo que dentro de la asignatura de Geografía se podría transformar alguna sala del centro educativo que no estuviese en buen estado y adecuarla usando materiales reciclados y convertirla en un espacio donde se pudiesen resolver los conflictos surgidos.

e)El trabajo cooperativo:

Kagan (1994, 2) define el aprendizaje cooperativo como "una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje". Por su parte Pujolàs (2009, 231) hace una definición más completa y señala que "el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente puedan ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que se asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las

mismas oportunidades de participar) y se potencia al máximo la interacción simultánea entre ellos".

Antolín et al (2012) señalan que el aprendizaje cooperativo es eficaz a la hora de resolver conflictos, ya que esta metodología favorece el desarrollo de determinados valores como el de tolerancia y respeto, lo que sin duda contribuye a mejorar la convivencia dentro del ámbito educativo. Pujolàs (2008) va más allá y razona que este tipo de aprendizaje a través del diálogo logra instruir a los alumnos una serie de actitudes y valores que favorece la convivencia entre iguales en el aula. Estos beneficios se producen debido a que el aprendizaje cooperativo posibilita la comunicación oral entre todos los miembros del grupo ya que son grupos reducidos y también potencia el desarrollo del razonamiento crítico porque los alumnos tienen una gran autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último Montoro (2009, 72-74) enumera una serie de progresos personales que mejoran la convivencia en el aula: favorece el intercambio de valores y actitudes, mejora la integración y la inclusión social, mejora el desarrollo afectivo, soluciona de manera óptima los conflictos, favorece la tolerancia y el respeto hacia distintas culturas, desarrolla habilidades sociales y comunicativas, desarrolla el sentimiento de solidaridad, aumenta la capacidad de empatía, desarrollo del compañerismo, mejora de las relaciones personales, mejora de perspectivas críticas, proporciona ayuda mutua, disminuye la intolerancia, el racismo y la violencia y disminuye los comportamientos individualistas.

En mis clases como docente, llevaría a cabo diferentes actividades donde se desarrolle el trabajo cooperativo estableciendo grupos heterogéneos, que a la vez que permitan avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayuden a que todos los alumnos se relacionen entre ellos y mejore la convivencia en el aula. Algunas actividades para desarrollar el trabajo cooperativo serían el desarrollo de debates grupales, la realización de trabajos, realizar un portafolio sobre un vídeo o una película, resumir un texto o un libro o comentar una imagen.

f) Desarrollo de programas de mediadores:

A pesar de haber realizado un trabajo de provención con los alumnos, es normal y habitual, que un número significativo de conflictos sigan su proceso. En este sentido, es conveniente que los docentes aprendan a analizar, negociar y buscar soluciones creativas mutuamente satisfactorias para resolver los conflictos.

Desde los centros en los últimos años con el fin de reducir las situaciones de acoso y cyberacoso y mejorar la situación de convivencia se han ido implantando los programas de alumnos mediadores. Estos programas de mediación son un modelo horizontal de

resolver los conflictos porque son los propios compañeros de las partes los que median en el conflicto. Si el conflicto se produce entre dos alumnos los mediadores será algún compañero suyo mientras que si el conflicto es entre un alumno y un profesor mediarán un alumno y un profesor. Los mediadores suelen recibir una formación específica para cumplir con su tarea.

Rozenblum (1998) define la mediación como un proceso de resolución de conflictos en el cual las personas o grupos enfrentados solicitan voluntariamente la ayuda de una tercera persona imparcial (el mediador), con el fin de alcanzar una solución satisfactoria para todas las partes implicadas. De este modo, la mediación es una solución creativa porque busca cumplir con las necesidades de ambas partes. Como futuros docentes que podemos participar en un proceso de mediación hay que tener en cuenta las diferentes fases que existen en el proceso, tal y como señalan Pérez, Aguilar y Rodríguez (2011):

-Premediación: un implicado en el conflicto se pone en contacto con los mediadores del centro y les explica la situación.

-Encuadre: a las partes implicadas en el conflicto se les explica las reglas y normas que van a regir el proceso mediador.

-Cuéntame: cada uno de los implicados cuenta su versión, comenzará el afectado que haya ido primero a hablar con el mediador. En esta fase es muy importante la escucha activa.

-Reconstrucción de los hechos: los mediadores deberán reconstruir lo expuesto por los individuos para averiguar que es cierto.

-Aclarar el problema: los implicados en el conflicto deben dialogar entre ellos y solucionar las discrepancias observadas en la fase de cuéntame.

-Proponer soluciones: hay que buscar soluciones satisfactorias para ambas partes, cada uno tiene que ceder en algunas de sus pretensiones.

-Llegar a un acuerdo: se valoran las propuestas planteadas y la posibilidad de llevarlas a cabo. Se suele firmar un contrato para ratificar lo acordado.

-Seguimiento: pasado un tiempo los mediadores se volverán a reunir con las partes implicadas con el fin de valorar si el acuerdo está siendo respetado y acatado por ambas partes.

En Aragón hay dos centros educativos de secundaria que han sido pioneros en la puesta en marcha de este tipo de programas, el I.E.S Reyes Católicos de Ejea y el I.E.S Miguel Catalán de Zaragoza. Estos centros han desarrollado diversos programas de mediación horizontal, basados en la ayuda entre iguales, con el fin de mejorar la convivencia escolar y prevenir o reducir las situaciones de maltratos entre iguales. La aplicación de estos programas ha sido muy positiva y en los centros donde se ha implantado se ha observado un considerable descenso de los conflictos y una mejora en la convivencia.

Para conseguir desarrollar estos programas es muy importante que los docentes nos involucremos y participemos activamente en el proceso. En primer lugar, los profesores (sobre todo los profesores miembros del Plan de Convivencia) deben recibir una formación sobre cómo abordar un conflicto y como llevar a cabo una mediación. Tras recibir esta formación, los profesores deben desarrollar un curso para formar a los alumnos, explicarles sus responsabilidades y obligaciones y elegir a aquellos alumnos que más se ajusten al perfil solicitado (siempre con su consentimiento y el de su familia).

3-Retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales:

3.1-El currículo academicista y la forma tradicional de impartir las Ciencias Sociales:

Durante décadas el currículo de las Ciencias Sociales se ha caracterizado por realizar una síntesis apretada de los conceptos, datos o fechas más significativos. Gilbert (2011) expone que "el problema clave de la selección de contenido es que las Ciencias Sociales por sí mismas no proporciona un criterio para determinar qué es importante que los estudiantes aprendan[...]esta es la razón por la que los cursos de historia están típicamente sobrecargados de información", esto en última instancia ha provocado este modelo académico tradicional. Esta perspectiva sobre cómo enseñar las Ciencias Sociales, ha provocado que la metodología empleada en las clases de esta asignatura haya sido fundamentalmente "una metodología expositiva que, lejos de generar aprendizajes, únicamente propicia la memorización indiscriminada de datos" (Suárez 2011, 2).

Dentro del modelo curricular academicista tiene una gran importancia la idea de la cultura como un patrimonio, como un bien inmaterial de la sociedad en la cual vivimos. Este diseño se caracteriza por realizar una síntesis apretada con numerosos datos y fechas, de este modo, la información queda fragmentada y es transmitida de una manera objetiva, por otro lado se exige el riguroso conocimiento de los datos más significativos, lo cual puede generar cierta controversia en seleccionar cuales son los más importantes, pero en definitiva, los datos, se convierten en el eje del currículo y todos los alumnos deben conocerlos por esa razón.

El currículo academicista, ha provocado que la metodología más usada para las diferentes asignaturas que forman las Ciencias Sociales sea una metodología expositiva, donde el profesor se limita a transmitir o narrar o una serie de datos, conceptos, o sucesos a los alumnos, mientras que los alumnos según Fuentes (como recoge Suárez 2011) "se convierten en un mero receptor pasivo de conocimientos convenientemente expuestos por el profesor, para después proceder a su memorización." De este modo, se transforma el aprendizaje de una disciplina viva, llena de preguntas y debates abiertos, en la memorización de fragmentos de información descontextualizados y cerrados.

Así, expone Freire (1975) el docente se convierte en el sujeto activo de la educación ya que él tiene los conocimientos, el que piensa, el que habla, el que disciplina, el que escoge el contenido programático, por lo que transmite un saber de experiencia narrada o transmitida. Este modelo de educación se caracteriza, porque los educadores depositan los conocimientos en los educandos, con el objetivo de que estos se adapten a la sociedad vigente y no desarrollen una visión crítica. Esta contradicción entre el educador y el educando provoca que el profesor conciba que su papel es vital por la

ignorancia de los educandos y que estos piensen que el educador es necesario para adquirir los conocimientos.

Esta perspectiva curricular academicista, tiene también un marcado sesgo ideológico, ya que el objetivo que busca es la auto reproducción de un sistema dado; de ahí que se ponga especial énfasis, entre otras cosas, en la creación de un sentimiento nacional, de un nosotros, como uno de los pegamentos más eficaces para crear ciudadanos que acepten su estado social.

Siguiendo este modelo curricular, Gilbert (2011, pág. 260) escribe que "el aprendizaje de toda esta información es el principal propósito de la asignatura". Centrar la atención curricular en el estudio e interiorización de datos objetivos significaría de inmediato rechazar todo carácter crítico, rechazar todo atisbo de subjetividad en las ciencias sociales.

Por ejemplo, dentro del ámbito de la historia, si hay una cuestión que por encima de todas las demás pone de relieve la historiografía, como ciencia social, no puede ser objetiva debido al carácter de sujeto-objeto que afecta a sus historiadores. Cada vez son más numerosos los autores que, oponiéndose a la pretensión rankeana de "mostrar sólo lo que realmente aconteció", han llegado a la conclusión de que los hechos no se captan "objetivamente" por el historiador, ya que este ve aquello que, de algún modo, está interesado por ver y sus intereses se hallan condicionados por su vida entera. En este sentido la Historia, según Carr (1987, pág. 87) es "un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado", si a todo esto le añadimos el papel desempeñado por la hipótesis, la teoría que precede, posibilita y condiciona la observación, puede comprenderse la afirmación de que los hechos históricos son "construidos" por el historiador.

Por consiguiente, no hay objetividad en la historia, si por aquella se entiende el conocimiento de hechos absolutamente objetivos, independientes de toda observación. En este sentido, el currículo tradicional explica la visión oficial de la historia, la construida por el Estado. Y lo que es más importante, no otorga al alumnado los mecanismos para dudar de ella, para tener una conciencia crítica. En conclusión, si bien es cierto que una de las ideas fundamentales que estructuran dicha perspectiva curricular es la de que los hechos históricos de una comunidad dada son patrimonio de la misma, y que por lo tanto deben ser guardados y reproducidos por ésta, y la única manera de conseguirlo es estudiándolos, esto no debe hacernos caer en el error de pensar que no existen otros objetivos detrás, como el de la auto reproducción del sistema impuesto. De este modo la historia ya no es algo que está ahí, inerte, sino algo subjetivo, mutable, favorable a la intervención humana.

3.1.1-Medida para superar el currículo academicista de las Ciencias Sociales:

El currículo oficial de la asignatura de Geografía e Historia, en su introducción, esgrime que uno de los objetivos debe ser superar el currículo tradicional y abogar por la innovación curricular. Defiende hacer de la Historia y de la Geografía una asignatura abierta, orientada al cambio conceptual. Según el currículo es necesario una asignatura que busque más "explorar" que enumerar, "hacer cuestiones" que responderlas o fomentar el "pensamiento histórico" y "pensamiento geográfico" como base del aprendizaje. El fin último de esta disciplina es ser concebida como una herramienta para comprender el mundo, para "entender el presente a través del análisis del pasado".

Frente al modelo tradicional, las nuevas corrientes argumentan que enseñar la Historia y la Geografía significa, no tanto que conozcan una "realidad histórica" o "realidad geográfica" (datos más significativos), sino más bien que sean capaces de comprenderla y de razonarla, aquí se produce ya un cambio fundamental; la convicción de que lo primordial en las Ciencias Sociales son las preguntas que se hacen y no las respuestas, supone una revolución teórica. Se entiende que el profesor debe plantear cuestiones, de manera gradual, para llegar a aquellas cuatro, cinco o seis preguntas esenciales de la asignatura que hagan comprender al alumno las aquellas líneas que vertebran todo pensamiento histórico o geográfico.

En este sentido, como futuro docente de las Ciencias Sociales, creo que es necesario, con el fin de superar el currículo academicista de impartir las Ciencias Sociales con otros enfoques curriculares, como el basado en cuestiones que permite abordar los temas de las Ciencias Sociales planteando una pregunta clave en cada tema.

a)Desarrollo del pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en problemas:

Muñoz y Beltran (2001) en su estudio destacaron que el 90% de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria no utilizaban el pensamiento crítico, ni en el ámbito educativo ni en otros aspectos de su vida. Sin embargo, es fundamental que los docentes consigamos que los alumnos sean capaces de analizar la realidad profundamente y que los alumnos sean ciudadanos activos y no caigan en la "enajenación, la marginación y la masificación consumista, sin hacer uso de la capacidad del pensamiento crítico" (Montoya y Monaslve 2008, 22).

Freire (1975) critica abiertamente la forma tradicional de enseñanza donde el profesor es un ser activo y el alumno es un individuo pasivo, esta concepción de la educación produce la creación de meros objetos que no tienen capacidad de análisis crítica sobre la sociedad ni el contexto histórico porque solamente se limitan a procesar y memorizar la información que reciben, sin juzgarla ni analizarla. Siguiendo la obra de Freire, expone que la concepción bancaria (forma tradicional de enseñanza) de la educación sigue

presente la idea de "falsa generosidad", ya que la educación bancaria beneficia a los opresores porque en última instancia les permite reforzar su dominio sobre los oprimidos. La clase dirigente (opresores) tienen como objetivo transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. Los oprimidos, según el modelo de la educación bancaria, son seres fuera del sistema que son asistidos para que consigan integrarse dentro del mismo, sin embargo Freire expone que el objetivo de la educación no es la integración en la sociedad sino conseguir transformar la sociedad; es decir, los docentes pueden y deben ser el germen del cambio, fomentando el pensamiento crítico en los educandos.

La educación tradicional convierte a los alumnos en meros objetos, provoca lo que el autor E. Fromm denominó "necrofilia", ya que convierte a los educandos en simples recipientes que deben asimilar la información o conceptos, en seres vacíos. Sin embargo, Freire propone una metodología radicalmente distinta ya que defiende la biofilia en la que los educandos deben cultivar su ser. En este sentido, frente a la educación bancaria, los docentes deben implantar la educación problematizadora. En la educación bancaria, como ya he citado anteriormente, hay una contradicción entre el educador y educandos mientras que en la educación problematizadora se supera esta barrera, de este modo el educador ya no es el que transmite solamente la información sino que a través del diálogo entre educandos y educadores se consigue una educación en comunión en la que ambos (educador y educandos) son sujetos activos del proceso.

Este aprendizaje bidireccional provoca que el educador sea constantemente un sujeto cognoscente, mientras que en la educación bancaria el educador era sujeto cognoscente, cuando investigaba, y sujeto narrador cuando depositaba la información en los educandos; además los educandos ya no reciben solamente la información sino que se convierten en investigadores críticos a través diálogo con el educador. Este desarrollo de las capacidades cognitivas conlleva que el alumno ya no solamente reciba la información sino que sea capaz de analizar y comprender su contenido. Este modo de aprendizaje posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, la aparición de una conciencia y sentido social tanto en los educadores como en los educandos.

Si la educación bancaria era una educación asistencial que inhibía la capacidad creadora del hombre la educación problematizada desarrolla el poder de captación y de comprensión del mundo, el educando debe comprender y analizar el contenido. De este modo la educación bancaria es reaccionaria en tanto que acepta el presente y quiere reproducirlo mientras que la educación problematizada presenta un presente dinámico, en continuo cambio, por lo que es revolucionaria.

Giroux (1990) señala que el modelo de educación tradicional no permite el desarrollo del pensamiento crítico, ya que uno de los objetivos de este modo de enseñanza es mantener el orden social establecido, es decir, los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje están destinados a conseguir que los alumnos se adapten al sistema vigente.

Esto provoca, que las diferentes actividades y espacios de aprendizaje no estén orientados a conseguir que los alumnos desarrollen una serie de habilidades específicas a través de las cuales pudieran comprender y analizar críticamente el pasado y el presente.

Esta perspectiva curricular se ha ido desarrollando desde la década de 1970 en diferentes países (Alemania, Estados Unidos, España, América Latina o Australia). Freire (1975) argumentó que la concientización crítica posibilita una construcción del conocimiento y del aprendizaje, que permite superar el modelo tradicional o la educación bancaria. En 1970, surgió en Gran Bretaña y Estados Unidos una corriente denominada *Critical Thinking*. Este movimiento nació debido al bajo desarrollo de las competencias básicas y al escaso desarrollo del pensamiento crítico.

Minte e Ibagón (2017) señalan que en 1980 la Asociación Filosófica Americana, consiguió reunir a expertos de diferentes ramas del conocimiento, con el fin de acercar posturas entorno al pensamiento crítico. El trabajo resultante se publicó con el título de "Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa", este trabajo definió las características del pensamiento crítico y estableció seis habilidades cognitivas (divididas a su vez en subcompetencias) necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico. Estas habilidades son:

-Interpretación: comprender y dar a conocer el significado o importancia de diferentes situaciones, hechos datos, ideas, juicios, creencias o criterios.

-Análisis: identificar relaciones de inferencia reales y supuestas existentes en las diferentes formas de representación que tienen el objetivo de expresar creencia, juicio, información u opinión.

-Evaluación: valorar todas las representación que describen una percepción, experiencia, juicio u opinión; y valorar las relaciones de inferencia, reales o supuestas entre las diferentes formas de representación.

-Inferencia: identificar los elementos necesarios para alcanzar conclusiones razonables, plantear hipótesis y observar las consecuencias de las diferentes formas de representación.

-Explicación: habilidad de exponer los resultados del razonamiento propio de manera coherente y reflexiva.

-Autorregulación: control consciente de las actividades cognitivas propias y de los resultados obtenidos.

Como queda recogido en Miente e Ibagón (2017), Campos (2007) define el pensamiento crítico como “una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos el de analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar la validez, la veracidad de su argumentación o de premisas y la solución de una problemática”. Faccione (1990) lo definió como la capacidad de elaborar un juicio auto-regulado que incluye diferentes habilidades cognitivas como la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Como ya he descrito anteriormente, el currículo tradicional de enseñanza de las Ciencias Sociales se basaba en la narración de los hechos más importantes del pasado, enumeración de los personajes y sucesos más relevantes y el aprendizaje de acontecimientos puntuales de identidad nacional. Pipkin, Varela y Zenobi (2001, 4) señalan que "los contenidos que se enseñan cumplían una función útil en el pasado, pero hoy carecen de significatividad. Existen nuevas situaciones, nuevos problemas: resurgimiento de los nacionalismos y de las políticas xenófobas, profundización de las desigualdades sociales y económicas y de los problemas ambientales. Los alumnos los conocen a partir de los medios de comunicación social, pero no siempre pueden interpretarlos, contextualizarlos, ni encuentran relaciones entre ellos y lo que aprenden en la escuela".

Es necesario que como futuros docentes de las Ciencias Sociales consigamos cambiar este modelo de enseñanza-aprendizaje y se potencie el desarrollo del pensamiento crítico y de la creatividad, y también la capacidad de analizar y razonar la compleja y fragmentada información elaborada por los diferentes medios de comunicación y organismos estatales.

En este sentido Chomsky (2005, 355) defiende la educación como el desarrollo de lo que denomina "sistemas de autodefensa intelectual" y de la "capacidad de indagar", es decir, los alumnos no deben aprender solamente los conocimientos teóricos o datos, sino que deben desarrollar habilidades para que sean capaces de generar opiniones propias a través de analizar críticamente la información, y además ser capaces de defender razonadamente su punto de vista. En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico posibilita un aprendizaje de "larga duración que modifica para siempre nuestra comprensión del mundo, profundizándola, ampliándola, generalizándola" (Finkel, 2008, 36-37).

A través del pensamiento crítico se produce un aprendizaje significativo, opuesto radicalmente a la simple memorización de datos, y se produce un dominio total del contenido y se desarrolla la capacidad para resolver problemas. Además el pensamiento crítico permite el desarrollo de las siguientes capacidades (Paul y Elster 2005): plantear cuestiones importantes, analizar la información recibida, extraer conclusiones, pensar de manera abierta y comunicarse de manera efectiva con los demás a la hora de resolver problemas complejos.

Para cambiar esta situación, habría que desarrollar un aprendizaje bidireccional donde tanto el educador como el educando sean agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y estén en constante formación y comunicación entre ellos. En este sentido, creo que es adecuado desarrollar el aprendizaje basado en problemas, como metodología para fomentar una educación activa de los educadores y de los educandos y porque permite desarrollar el pensamiento crítico.

En mi clase con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico y el "razonamiento geográfico" o el "pensamiento histórico" desarrollaría el aprendizaje basado en problemas ya que es "un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos" (Barrows 1986, 13). Este aprendizaje permite, tal y como describen De Miguel (2005) y Prieto (2006), el desarrollo de las siguientes competencias: resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades de comunicación efectiva, razonamiento eficaz y creatividad, desarrollo del pensamiento crítico, autoevaluación, autocorrección y aprendizaje significativo.

3.1.2-Medida para superar la forma tradicional de impartir las Ciencias Sociales:

a) El aprendizaje por conceptos de primer orden a través de una metodología activa basada en el *Learning Cycle*:

El cambio conceptual consiste en la transformación de los conocimientos previos de los alumnos hacia concepciones más científicas. Chi (2005) define el cambio conceptual como un proceso cognitivo, en el cual el educando, reemplaza una categoría conceptual previa por una categoría conceptual alternativa, la cual debe incluir todas las dimensiones o rasgos necesarios para la constitución de la categoría. Este proceso se produce, cuando el alumno observa que esa categoría inicial o previa, no le permite comprender un suceso y, por ello, debe construir una nueva categoría. Para conseguir este cambio conceptual, es vital el papel del profesor como guía del proceso de aprendizaje, a través del diseño de diferentes actividades que posibiliten desarrollar este cambio conceptual.

Las ideas previas o conocimiento intuitivo sobre el mundo físico y social, se caracterizan según Rodríguez-Moneo y Rodríguez (2000) por su funcionalidad, es decir, son construcciones que responden a una necesidad del individuo. Este grado de funcionalidad, provoca que sean muy resistentes al cambio, y obviamente son la base del aprendizaje posterior. Los conocimientos previos, de las Ciencias Sociales, están condicionados por la influencia de diferentes agentes de socialización (familia, grupo de iguales,...). Por otro lado, este conocimiento intuitivo, también está condicionado por la funcionalidad social y la necesidad de pertenencia a un grupo.

Posner y Strike, influidos por las ideas de Piaget, exponen que el cambio conceptual produce dos tipos de cambio. En primer lugar, el cambio de asimilación que supone la modificación de los esquemas previos y la incorporación de nuevos elementos, lo que configura la formación de mapas más elaborados, y en segundo lugar el cambio de acomodación, que supone adoptar una posición radicalmente distinta a la inicial.

Rodríguez-Moneo y Carretero, indican que las diferentes investigaciones sobre el cambio conceptual han demostrado que los alumnos siguen manteniendo los conocimientos previos después de haber trabajado dicho concepto en las aulas. En el caso concreto, del cambio conceptual en historia, señalan que hay diferentes usos de la historia. Por un lado, la historia académica formada por un conocimiento disciplinar aceptado, por otro la historia cotidiana, creada como la formación de la memoria colectiva y por último la historia escolar, que trata de inculcar el conocimiento de la disciplina a los alumnos y generar un sentimiento de identidad.

El cambio conceptual, se produce a través de la historia escolar, que tiene dos objetivos. En primer lugar, un objetivo disciplinar, que busca que los alumnos adquieran unos conocimientos conceptuales que les permitan conocer el pasado, para poder comprender el presente y ser críticos con la situación actual; en segundo lugar, un objetivo romántico, cuyo fin es formar la identidad del alumno en base a su grupo de referencia. De este modo, el objetivo disciplinar, es el que promueve el proceso de cambio conceptual, ya que su objetivo es modificar el conocimiento intuitivo de los alumnos.

Si se acepta la idea de que las Ciencias Sociales deben buscar un cambio conceptual en los alumnos, es decir, que los alumnos aprendan a pensar históricamente y geográficamente y a ser críticos con la situación que les es dada; es necesario desarrollar el aprendizaje por conceptos. Como señalan Nichol y Dean (1997) "los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual nosotros, y nuestros chicos y chicas, damos sentido a nuestro mundo"; es decir, el aprendizaje por conceptos posibilita comprender el pasado y ser críticos con la situación actual. En este sentido, España (2014, 104), define los conceptos como "instrumentos intelectuales que nos permiten pensar acerca de la realidad social otorgando significatividad a la información, al posibilitar superar la descripción y la enumeración de hechos y fenómenos".

Entendiendo por conceptos una red interconectada de elementos, se extrae la conclusión de que para entender y comprender plenamente el significado de un concepto es necesario un proceso constante y prolongado en el tiempo. Es decir, que un concepto no se comprende rápidamente a través de una explicación sino que para llegar a su comprensión es necesario plantear diversas actividades.

En este sentido, el denominado *Learning Cycle*, defiende que para la enseñanza de conceptos es necesario que los alumnos realicen una experimentación o exploración

previa. Es decir, ya que los alumnos son los que deben crear su propia red de conocimiento, no tiene ningún sentido que se explique el concepto de manera tradicional. La idea defendida por el *Learning Cycle* es que los alumnos partan de su conocimiento previo y a partir de ahí se debe estimularlos a través de diferentes actividades donde se utilice una metodología activa. Esta metodología, *Learning Cycle*, ha sido desarrollada notablemente dentro del campo de las Ciencias Naturales y Formales, obteniendo unos resultados positivos. Sin embargo, para conseguir desarrollar el aprendizaje por conceptos en las Ciencias Sociales no es suficiente con partir del conocimiento previo y la exploración para llegar a la elaboración, sino que tiene que existir una continua relación entre los dos procesos, con el fin de que el alumno a través de cada actividad vaya tejiendo esa red de conceptos.

De este modo, como docente de las Ciencias Sociales, creo que es adecuado desarrollar el aprendizaje por conceptos sobre todo a partir de cursos superiores a 3º de la E.S.O. Para cada unidad didáctica elegiré el concepto que considere más importante y significativo y las diferentes dimensiones que facilitarán que los alumnos lleguen a comprender ese concepto. Una vez establecido el concepto y las dimensiones de dicho concepto, comenzaré a impartir la unidad didáctica correspondiente transmitiendo el conocimiento teórico pero a la vez se irán desarrollando diferentes metodologías activas como el comentario de vídeos, la técnica del rompecabezas o debates que permitan ir trabajando las diferentes dimensiones del concepto. Antes de finalizar la unidad didáctica, y con el fin de mejorar la comprensión del concepto realizaría una actividad donde se trabajasen todas las dimensiones propuestas y al final hubiera un espacio de debate para que los alumnos debatieran sobre el concepto.

Por ejemplo, en el caso de la unidad didáctica de la Revolución Rusa el concepto elegido sería el de Revolución Social y las diferentes dimensiones planteadas serían: crisis del sistema de autoridad, violencia, conquista del poder y surgimiento de un nuevo estado. Siguiendo con el esquema planteado anteriormente, cuando explicase la situación de Rusia a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, llevaría a cabo una metodología activa donde se trabajase la dimensión de crisis del sistema de autoridad o cuando los bolcheviques acceden al poder haría hincapié en la dimensión de surgimiento de un nuevo estado.

3.2-Motivar al alumnado para las asignaturas de Ciencias Sociales:

3.2.1-¿Qué es la motivación?

Conseguir motivar y estimular al alumnado es un reto fundamental para los docentes de las Ciencias Sociales. Como señalan Calero, Choi y Wairgrais (2010) (en Sánchez 2014) un factor importante en el fracaso escolar es la falta de motivación que encuentran los alumnos para afrontar el aprendizaje de las diferentes materias.

Entendiendo por motivación las fuerzas que determinan la conducta humana (Bixio, 2007), motivar es la acción que estimula a una persona para que lleve a cabo una acción. En este sentido, Sánchez (2014, 2) señala que "la motivación, asociada a motivos conscientes que promueven determinados comportamientos, es la base de cualquier conducta humana." De este modo, la motivación es el motor de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sevillano (2009) argumenta que la motivación es un factor muy importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que es el principio que permite iniciar, mantener y dirigir una actividad, generando sentimientos de capacidad, autoestima, competencia y autonomía. Dewey (1995) señaló que era necesario realizar innovaciones pedagógicas para aumentar la motivación de los alumnos, propuso la introducción de temas de interés para los alumnos o la resolución de problemas para construir el conocimiento. Por su parte Domínguez (2006) expone que en una sociedad intercultural como la actual, es necesario incorporar elementos innovadores como las TIC.

"La motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos difíciles de relacionar e integrar de acuerdo con las múltiples teorías que han aparecido sobre el tema. Sin embargo, se da una gran coincidencia en definir a la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta" (Beltrán, 1993).

La motivación según Ormrod (2005) influye en el aprendizaje y en el rendimiento de los alumnos de las siguientes maneras:

- Provoca que el alumno participe en la actividad intensamente (si está motivado) o sin ganas (sino está motivado).

- Guía al alumno hacia ciertas metas ya que influye en las decisiones que toman los alumnos.

- Favorece el comienzo y desarrollo de las actividades, la motivación consigue que el alumno comienza una actividad por iniciativa propia y prosiga en el proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de los problemas que se pueda encontrar.

-Influye en los procesos cognitivos y en las estrategias de aprendizaje que un alumno desarrolla en las diferentes actividades.

Bueno y Castanedo (1998) señalan que a la hora de investigar la motivación hay que tener en cuenta de donde procede la fuerza que impulsa al individuo. De esta forma, los autores distinguen dos tipos de motivación: la motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

-Motivación intrínseca: Morris y Maisto (2005, 332) definen la motivación intrínseca como "la motivación proporcionada por la actividad en sí misma". Es decir, la motivación intrínseca, es la ambición de realizar una actividad por su propio interés.

Este tipo de motivación, ha estado estrechamente vinculado a la corriente cognitivista de la motivación. De este modo, hay una corriente de la psicología del aprendizaje que estudia de forma paralela la motivación y la cognición, ya que defiende el aprendizaje como un proceso motivacional y cognitivo a la vez. Según González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996 es necesario tener tanto voluntad como habilidad para conseguir unos resultados académicos positivos.

-Motivación extrínseca: Reeve (2000) indica que la motivación extrínseca se caracteriza por los conceptos principales de castigo, incentivo y recompensa. En este sentido, se puede definir la motivación extrínseca como aquella que actúa por incentivos externos en términos de premios o castigos, y que por tanto, provoca la acción de una conducta positiva mediante el premio o recompensa, o a la eliminación de esas conductas mediante el castigo.

La motivación extrínseca ha estado vinculada con la corriente conductista y se ha aplicado para intentar motivar a los estudiantes, pero los resultados han demostrado que no siempre se cumple este objetivo y que incluso a veces los alumnos se desmotivan por la incapacidad para alcanzar los objetivos planteados.

Una vez definidos los dos tipos de motivación existentes, se observan que hay grandes diferencias entre ellos. Rivera (2014, 30) razona que la motivación intrínseca tiene muchas ventajas sobre la motivación extrínseca. La motivación extrínseca provoca: realizar la tarea por iniciativa propia, implicación cognitiva en la tarea, realizar los aspectos más problemáticos de la tarea, posibilita el aprendizaje significativo, fomenta el cambio conceptual, desarrollo de la creatividad, persistir a pesar del fracaso, disfrutar del proceso de enseñanza-aprendizaje y tener un alto rendimiento académico.

3.2.2-Medidas para motivar al alumnado. El uso de las TIC:

Moreno (2012) indica que en los últimos años se ha producido un vertiginoso desarrollo de las TIC y un desembarco masivo en el ámbito social y juvenil. Esto provoca que el Sistema Educativo Español deba adaptarse a esta realidad y utilizar los recursos tecnológicos para conseguir un aprendizaje más significativo. Es necesario incluir las TIC en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje ya que se han convertido (Barroso 2004, recogido en Moreno 2012) "en un elemento básico para el desarrollo social, cultural, político y económico de la sociedad en general y de los ciudadanos en particular".

Las TIC son una herramienta que permiten mejorar la educación y producir aprendizajes más significativos, autónomos, eficaces y perdurables (Pozo 2003). Esto se debe en gran medida porque las TIC (Vicent 2013) al ser una herramienta innovadora atraen a los alumnos por su efecto de "gancho" (Csikszentmihalyi 1996), es decir, al ser un elemento motivador favorece el aprendizaje, ya que aquello que nos estimula se aprende mejor. Sin embargo, es necesario hacer un uso adecuado de las TIC, en este sentido Tedesco (2000) (recogido en Moreno 2012) señala que "si las tecnologías son utilizadas simplemente para transmitir información ya totalmente elaborada y demandar respuestas repetitivas por parte de los alumnos, las tecnologías reforzarán aún más los estilos tradicionales de relación con el conocimiento".

Las TIC, además de conseguir motivar al alumnado, presentan también una serie de ventajas que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Coll y Martí (2001, recogido en Vicent 2013) señalan que gracias a las nuevas tecnologías se puede producir un aprendizaje más adaptado a las necesidades, características y ritmo del alumno produciéndose de este modo, el autoaprendizaje y desarrollo de competencias individuales; se mejora la comunicación entre el docente y los alumnos; permiten el desarrollo de estrategias útiles para la resolución de problemas; posibilita la búsqueda de fuentes y desarrolla la participación activa del alumno y el aprendizaje colaborativo.

Dentro del ámbito de las Ciencias Sociales el uso de las TICs es bastante limitado, Rivero (2009) señala una serie de causas que explican este fenómeno:

- La falta de recursos en el aula y por lo tanto, la necesidad de utilizar y coordinarse con otros docentes para usar el aula de informática.

- La falta de formación del profesorado respecto a los diferentes recursos tecnológicos.

- La falta de adaptación curricular a la realidad del docente y del alumno.

-La formación en el uso y empleo de nuevas tecnologías solamente de los docentes que quieren usarlas.

-La ineficacia de los cursos de formación ya que únicamente presentan una lista de recursos a emplear en el aula.

De nuevo siguiendo las ideas referidas por Rivero (2009), para introducir las TIC en las Ciencias Sociales es necesario hacerlo paulatinamente, partiendo de materiales didácticos sencillos que no necesiten de una formación específica hacia materiales más elaborados. Pero como indica Vicent (2013) a pesar de estos problemas para su introducción hay que tener en cuenta la presencia que tienen en la sociedad actual y desde el ámbito de las Ciencias Sociales son muy útiles para el aprendizaje del manejo de fuentes y el fomento de un pensamiento histórico y geográfico (Miralles et al., 2011).

De este modo, las TIC ofrecen un amplio abanico de posibilidades a los docentes de las Ciencias Sociales para su aplicación en el aula. A continuación, detallaré brevemente algunas de las opciones que como docente puedo desarrollar para conseguir motivar al alumnado.

a) Los videojuegos:

Prensky (recogido en Clemente 2014) indica la importancia de utilizar los videojuegos en el aula ya que se adaptan a las necesidades actuales de los alumnos porque son divertidos, estimulan el aprendizaje y son versátiles. La utilización de videojuegos puede provocar que los alumnos lleguen al estado de flujo (Csikszentmihalyi 1996), es decir, tienen propiedades inmersivas ya que consiguen que los jugadores se concentren plenamente en la tarea y fomenta el interés por descubrimiento. Para que un juego resulte atractivo Malone (1980, recogido en Clemente 2014) señala que debe contar con una serie de características: debe incluir un reto, debe plantear múltiples alternativas y debe conseguir evadir a las personas del mundo real. Estas características han sido incluidas en los videojuegos con juegos educativos y de esta forma surgieron los *serious games* (juegos serios), cuyo objetivo es divertir y motivar a los alumnos y al mismo tiempo, educarles y transmitirles una serie de valores.

McCall (2011, en Clemente 2014) señala que "los juegos de simulación pueden ser una herramienta perfecta para el desarrollo de cuestiones históricas, para el estudio de sistemas históricos y para crear contextos en mundos reales con los que explicar las formas de vida de las gentes del pasado." En estos videojuegos de resolución se supera la metodología expositiva ya que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos videojuegos provocan que los alumnos construyan su propio conocimiento, guiados por el profesor, y consigan desarrollar estrategias para la resolución de problemas.

Los videojuegos de simulación, según Egenfeldt-Nielsen (2009, recogido en Clemente 2014), incluyen objetivos explícitos e implícitos; seguir las normas implícitas permitirá vivir una experiencia más cercana a la simulación y seguir los objetivos explícitos provocará que se convierta en un juego. Seguir las normas implícitas provoca un aprendizaje implícito, es decir, un aprendizaje realizado de forma inconsciente. Este aprendizaje implícito provoca el surgimiento de un conocimiento tácito que se consigue sin gran esfuerzo y que permite desarrollar estrategias para resolver problemas.

A la hora de introducir los videojuegos en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario analizarlos previamente y conocer los problemas que entraña su uso y sus limitaciones (anacronismos, estereotipos,...). Sanchez Agustí (2004) explica que estas dificultades se pueden solventar con relativa facilidad siguiendo la técnica denominada como debriefing, es decir, que el docente corrija los fallos o aspectos necesarios con los alumnos.

Desde el ámbito de las Ciencias Sociales, sobre todo creo que me pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje los videojuegos dentro de la asignatura de Historia. En este sentido hay varios juegos como el *Age of Empires*, *Imperium*, *Civiltazion o Total War*, que conseguiran motivar al alumno y que consiga un aprendizaje significativo.

b)Blog:

Bohórquez (2008, recogido en Sobrino 2013) define el blog como "una página web muy básica y sencilla donde el usuario puede colgar comentarios, artículos, fotografías, enlaces e incluso vídeos". El blog permite explicar una serie de contenidos de manera ordenada y cronológica; plantear actividades a los alumnos y permite la interacción entre el autor y los lectores mediante los comentarios. Los blogs permiten seleccionar la información adecuada y posibilitan el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo colaborativo entre alumnado-alumnado y alumnado profesor.

El blog permite desarrollar proyectos o actividades con un alto nivel de reto o desarrollar el aprendizaje basado en juegos. Además, desde las Ciencias Sociales resulta muy útil ya que permite acceder a diferentes fuentes de información, fuentes históricas e historiográficas, y audiovisuales. De este modo, el blog es una herramienta que permite trabajar procedimientos básicos de las Ciencias Sociales: elaboración de ejes cronológicos, mapas históricos, mapas conceptuales, comentarios de textos,...

Durán (2010, recogido en Sobrino 2013) señala una serie de ventajas que tiene la aplicación del blog en el aula: estimula el seguimiento de la asignatura, fomenta la participación de los estudiantes en la asignatura, facilita la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad relacionados con la asignatura, facilita la

información importante de otras actividades relacionadas con la asignatura, estimula la búsqueda de información nueva sobre el tema, favorece el pensamiento creativo, favorece la solución de dudas en cuanto a la asignatura y promueve el pensamiento crítico.

Sobrino (2013) realizó una investigación sobre los blogs de ciencias sociales en España, este trabajo tenía un apartado donde los alumnos exponían su opinión sobre la utilización de los blogs. Los resultados fueron muy positivos, ya que en general los alumnos destacaron que gracias al blog había una mayor interacción entre el docente y los alumnos y que se producía una mayor comprensión de las explicaciones del profesor, además contribuía a mejorar también las técnicas de estudio.

Todos los datos confirman "que el uso del blog en Geografía e Historia constituye un elemento motivador de primer orden" (Sobrino 2013, 23). Esto se debe a que los blogs posibilitan que el alumno sea un agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y porque los blogs, en mayor o menor medida, muestran trabajos realizados por los alumnos, lo cual permite estimular su esfuerzo y creatividad al saberse observados.

Como he citado anteriormente el uso del blog presenta grandes ventajas dentro del campo de las Ciencias Sociales: potencia la interacción entre alumno y profesor, consigue estimular a los alumnos, permite acceder fácilmente a diferentes recursos de información, se trabajan competencias básicas, desarrolla metodologías activas,...Pero la elaboración de un blog también presenta algunos inconvenientes que hay que tener en cuenta como: el tiempo necesario para su elaboración, la falta de formación del profesorado en las TIC, los recursos tecnológicos del centro y de las familias y la falta de reconocimiento por parte de la Administración.

Como docente de las Ciencias Sociales defiendo la utilización del blog como una herramienta para conseguir motivar al alumnado y mejorar su rendimiento académico. El uso del blog me permite transmitir a los alumnos los contenidos teóricos y que estos puedan acceder a ellos cada vez que lo necesiten, por lo que se adapta al ritmo de cada alumno y ninguno perdería la motivación. Además, permite introducir vídeos o tutoriales que también aumentan la motivación. Por último, el empleo de un blog en mis clases de Ciencias Sociales me da la posibilidad de crear un apartado donde plantear actividades a los alumnos, crear un cuestionario donde los alumnos de forma anónima expongan sus opiniones sobre la clase y propongan ideas para mejorarla y facilitar el acceso a otras páginas webs.

c)Wiki:

Una página wiki es un sistema de creación, intercambio y revisión de información en la web, de forma fácil y automática, es decir, es una página de Internet que se caracteriza

porque los contenidos que pueden ser editados por los diferentes usuarios que accedan a la página web. Bruns y Humphreys (recogido en Adell 2015) “aprender en un entorno wiki es aprender alfabetización tecnológica, crear contenidos en un entorno digital, el arte de la colaboración, construir consenso, crear conocimiento explícito desde la comprensión tácita y comunicar ideas de manera efectiva a otras personas a través de entornos de comunicación en red”.

Lamb (2004, recogido en Adell 2015) escribió las principales características que tiene que tener una wiki:

-Cualquiera puede cambiar cualquier elemento: cualquier página puede ser editada, añadir, borrar o modificar el contenido, por cualquier usuario.

-Sistema de marcas hipertextuales simplificadas: para que todos los usuarios puedan colaborar los conocimientos necesarios para su uso son muy simples, por lo que con muy poca competencia digital puede utilizarse. Esto posibilita su empleo en el ámbito educativo.

-La flexibilidad: para crear nuevas páginas, vincularlas a otras páginas existentes, en la estructura, en las normas,...Todo esto permite una construcción colaborativa.

-“Libres de ego”, de referencias temporales y nunca terminadas: las wikis están en constante modificación e innovación sin autoría egocéntrica.

Loot (2005, recogido en Adell 2015) señaló los distintos usos que puede tener una wiki en clase:

-Espacio de comunicación de la clase: es un espacio virtual donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. La wiki supera el modo tradicional de impartir clase ya que los alumnos también crean el conocimiento.

-Espacio de colaboración de la clase/base de conocimientos: se puede desarrollar un tema de la asignatura o un aspecto más concreto.

-Espacio para realizar y presentar tareas: los trabajos realizados por los alumnos pueden presentarse en la wiki y los compañeros y el docente pueden revisarlo.

-Archivo de textos en proceso de elaboración: se pueden crear textos continuamente.

-Manual de la clase/autoría colaborativa: permite la creación de textos colaborativamente.

Como demuestra Mur (2015, 45) el uso de la wiki provoca un "aumento sustancial de la motivación basada en el cambio metodológico que implica la confección de la wiki" Prats (2000, recogido en Mur 2015) indica que la utilización de la wiki en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia supera el modo tradicional de memorización latente en el sistema educativo español; este incremento de la motivación se debe: al uso de las nuevas tecnologías, metodología activa y participativa, colaboración entre iguales,...Este aumento de la motivación provoca también un aumento de los materiales utilizados y elaborados para el aprendizaje, es decir, crece el interés por la temática histórica ya que los temas se adaptan a las necesidades de los alumnos.

Considero adecuado el uso de las wikis dentro de mi clase de Ciencias Sociales para realizar diversos ejercicios. El uso de la wiki en el aula posibilita fomentar el trabajo colaborativo, permite compartir conocimientos y experiencias de los participantes en este sentido estimula el aprendizaje y mejora la motivación. Creo que sería oportuno su empleo para que los alumnos llevaran a cabo trabajos en pequeños grupos, por ejemplo en Historia del Arte para analizar la vida de Goya los diferentes miembros de cada grupo podrían analizar diferentes aspectos de Goya: su biografía, sus diferentes etapas artísticas y sus principales obras. Esta información recogida y elaborada por sus alumnos podría ser posteriormente consultada, corregida o ampliada por el resto de los alumnos o parte del docente.

d) Flipped classroom:

Vélez y González (2011, 811) definen el "flipped classroom (aula invertida), consiste en cambiar los escenarios habituales de los aprendizajes. Básicamente, se trata de trasladar la clase tradicional y expositiva al hogar, y traer al aula la parte práctica, donde se resuelven dudas, se trabaja en equipo y se consolidan los conocimientos. Todo esto permite que, en casa, los alumnos aprendan a su ritmo, accedan a los materiales facilitados por el docente tantas veces como quieran y durante las horas de clase se resuelvan las dudas y se puedan aplicar los conocimientos adquiridos."

Esta metodología posibilita que los alumnos aprendan en casa a su ritmo, puedan acceder a los materiales facilitados por el docente cuando quieran y en las horas lectivas en el aula puedan resolver y consultar con el profesor todas las dudas. Así, *el flipped classroom* rompe con el modelo tradicional de enseñanza y genera una educación más interactiva y los materiales y contenidos son trabajados de forma digital. Chocarro et. al (2015, 94) escriben que "es un modelo, por tanto, que puede servirnos como palanca para el cambio, no sólo en nuestras aulas sino en el contexto del paradigma de la enseñanza global".

Desde mi punto de vista, como docente de las Ciencias Sociales, creo útil usar esta metodología en algunos momentos de las diferentes asignaturas para transmitir el contenido teórico a los alumnos, y que estos puedan acceder a él siempre que lo necesiten y lo estimen oportuno. La gran ventaja de esta metodología es que mejora la motivación de los alumnos porque se presentan los contenidos teóricos de una forma novedosa y en el horario lectivo se llevan a cabo diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje donde los alumnos participen activamente. Por ejemplo, dentro de la asignatura de Historia los conocimientos sobre la Primera Guerra Mundial los transmitiría a través de los diferentes vídeos y en clase se podrían desarrollar actividades como la realización de carteles sobre el reclutamiento de hombres y que los alumnos lo explicasen ante el resto de la clase o la realización de debates.

e) Mobile learning: Visitas y reconstrucciones virtuales:

Un estudio a nivel estatal señalaba, en el 2012, que el 65,8% de niños entre 10 y 15 años contaba con un teléfono móvil, así como el 99% de los jóvenes entre 16 y 24 años, había hecho uso del mismo en los últimos tres meses (Instituto Nacional de estadística, 2012). El *mobile learning* es una metodología de aprendizaje que emplea la tecnología móvil. Ibáñez, Asensio y Correa (2011) expusieron las características que tiene este modelo de enseñanza-aprendizaje:

- Espacio físico: el aprendizaje se puede producir en cualquier espacio.

- Dispositivo móvil: los dispositivos necesarios son móviles.

- Espacio conceptual: el aprendizaje surge del interés personal y se desarrolla en función a los intereses personales.

- Contexto social: el aprendizaje se puede dar en diferentes contextos.

- Dispersión en el tiempo: el aprendizaje es acumulativo y se basa en experiencias formales e informales.

El *mobile learning* es una herramienta que resulta motivadora, permite el desarrollo de un aprendizaje situado o contextualizado, permite desarrollar experiencias educativas en contextos reales, se produce un aprendizaje permanente, fomenta el trabajo colaborativo, el aprendizaje es flexible y permite avanzar al ritmo e interés de cada individuo, se desarrollan estrategias para solucionar problemas y se produce un aprendizaje significativo.

Walker (2007, recogido en Ibáñez, Asensio y Correa 2011) señala que el *mobile learning* se puede utilizar tanto en el aula como fuera de ella, en actividades complementarias o extraescolares. Dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, el *mobile learning*, se emplea habitualmente en espacios de presentación del patrimonio. En muchos casos la tecnología *mobile learning* se ha empleado como sustituto a la información facilitada en los folletos, pero con el paso del tiempo se está convirtiendo en una herramienta útil para el desarrollo de programas educativos Ibáñez, Etxeberria, Asensio (2011).

De este modo, muchos museos o yacimientos ofrecen guías móviles que facilitan al usuario un recorrido en función de sus intereses. Además el *mobile learning* posibilita la opción de ampliar la información (Cabrera et. al 2012), (Ibáñez Etxeberria, Asensio et al., 2011), señalan la importancia del *mobile learning* dentro de los espacios arqueológicos para mejorar la interpretación del patrimonio a través de la realidad virtual y realidad aumentada en la reconstrucción digital del yacimiento, así como de sistemas GIS (Geographic Information System) que posibilitan realización de juegos de geocatching, pudiendo darse de manera combinada ambos tipos de tecnología, además permite la resolución de problemas (Simarro et al. 2005).

En mis clases de las diferentes asignaturas que forman las Ciencias Sociales, creo que el uso del *mobile learning* puede favorecer el aprendizaje y aumentar la motivación de los alumnos. Dentro del aula, se pueden desarrollar diferentes actividades para que los alumnos las realicen a través de un dispositivo móvil como por ejemplo las actividades del *one minute paper*, el *reaction paper*, elaborar cuestionarios en páginas como *slim* o simular exámenes con la aplicación de *kahoot*. Además, en diferentes actividades complementarias como pueden ser la visita a yacimientos arqueológicos, monumentos o museos es beneficioso que la visita sea complementada por el uso de estas herramientas ya que facilitan su comprensión y estimulan al alumnado.

f) Chrome-books y GoogleApps for education, G-Suite:

En los diferentes períodos de prácticas que realice en el I.E.S Manuel Blecua, pude observar cómo se utilizaban las TIC las asignaturas de Ciencias Sociales con el objetivo de motivar al alumnado. En 3º de la ESO se estaba desarrollando una nueva estrategia didáctica que combina la utilización de nuevas tecnologías digitales (Chrome-books) con metodologías diferentes, como la basada en proyectos (ABP).

Por otro lado, en la línea comunicativa se apostaba por las “GoogleApps for Education” y G-Suite como herramientas colaborativas para la organización de centro y la gestión diaria. El G Suite es un servicio gratuito (para la educación de google) que ofrece una serie de herramientas tanto a los docentes como a los estudiantes para trabajar de manera colaborativa. El G Suite sirve para realizar diferentes tareas de gestión, desde el IES Blecua se utiliza como casillero ya que envía las informaciones al correo de los

profesores, como sala virtual para acceder a las últimas noticias, para revisar documentos del centro de forma colaborativa, para gestionar las aulas comunes mediante una hoja de cálculo donde se reserva el aula, el día y la hora, para informar las incidencias TIC.

Como docente, y para mi uso de esta aplicación en mis clases de Ciencias Sociales, las principales ventajas que me ofrece el uso del G suite es la colaboración en tiempo real entre grupos de trabajo, crear sitios web, diseñar formularios (exámenes, recogida de información), gestionar el aula mediante el envío, control y corrección de tareas.

4-Conclusiones:

A lo largo de este trabajo he analizado los principales problemas que voy a tener que abordar como futuro docente de las Ciencias Sociales y las medidas o proyectos que desarrollaré para solucionarlos de una manera satisfactoria que permita mejorar el

proceso de enseñanza-aprendizaje y produzca un aprendizaje más significativo en los alumnos.

En primer lugar, he tratado la problemática de los conflictos escolares en los centros educativos. Como docente, he analizado varias formas de abordarlos, tanto como docente en mis clases de ciencias sociales, como tutor de un grupo de alumnos o como profesor que forma parte del equipo de mediación de un centro educativo. Considero que es vital que como docente no limitemos solamente nuestro compromiso con este reto en nuestras horas lectivas de la asignatura estableciendo una serie de normas o adaptando el currículo para disminuir los conflictos de rendimiento; sino que también tenemos que trabajar esta problemática en el horario de tutoría, tanto en las horas con los alumnos como con las familias, y desarrollar buenas prácticas, como los programas de mediadores, con el fin de tratar esta problemática.

Aunque he propuesto diferentes medidas para este problema hay un eje común en todas ellas, la resolución de los conflictos mediante el uso del diálogo. Un diálogo que implique a todos los miembros de la comunidad educativa, que consiga satisfacer las posiciones, las necesidades y los objetivos de todas las partes implicadas; con el objetivo de generar un buen clima, tanto en el aula como en el centro educativo, que posibilite el aprendizaje de los alumnos.

En segundo lugar, he analizado el currículum tradicional de las Ciencias Sociales y la forma tradicional de impartir dichas asignaturas. He puesto de manifiesto, que el currículum tradicional se basaba en una síntesis apretada de datos y fechas más significativos, que en última instancia provocaba el empleo de una metodología expositiva donde el profesor se limitaba a transmitir los conocimientos a los alumnos y estos eran unos agentes pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

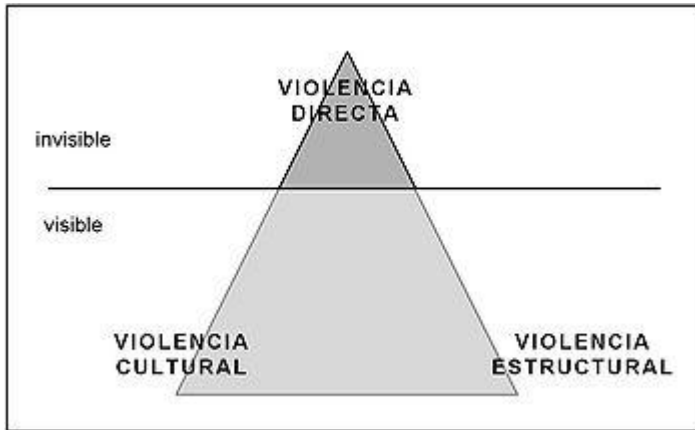
Como medida para solucionar dichos problemas, definiendo el fomento del pensamiento crítico dentro del currículum con el objetivo de formar ciudadanos que sean capaces de analizar y comprender la situación del mundo actual y para superar el modelo tradicional de impartir las Ciencias Sociales creo que es oportuno desarrollar el aprendizaje por conceptos a través del uso de las metodologías activas a través del Learning Cycle.

Por último, el último gran reto que he identificado es la motivación de los alumnos respecto al aprendizaje de las Ciencias Sociales. Es necesario, que como docente innove en las herramientas y metodologías utilizadas con el fin de conseguir estimular al alumno y lograr un aprendizaje significativo. En este sentido, creo que el uso de las TICs es esencial para conseguir esta meta. He analizado, algunas de las principales opciones que existen dentro del ámbito de las TICs, cada una tiene una serie de ventajas

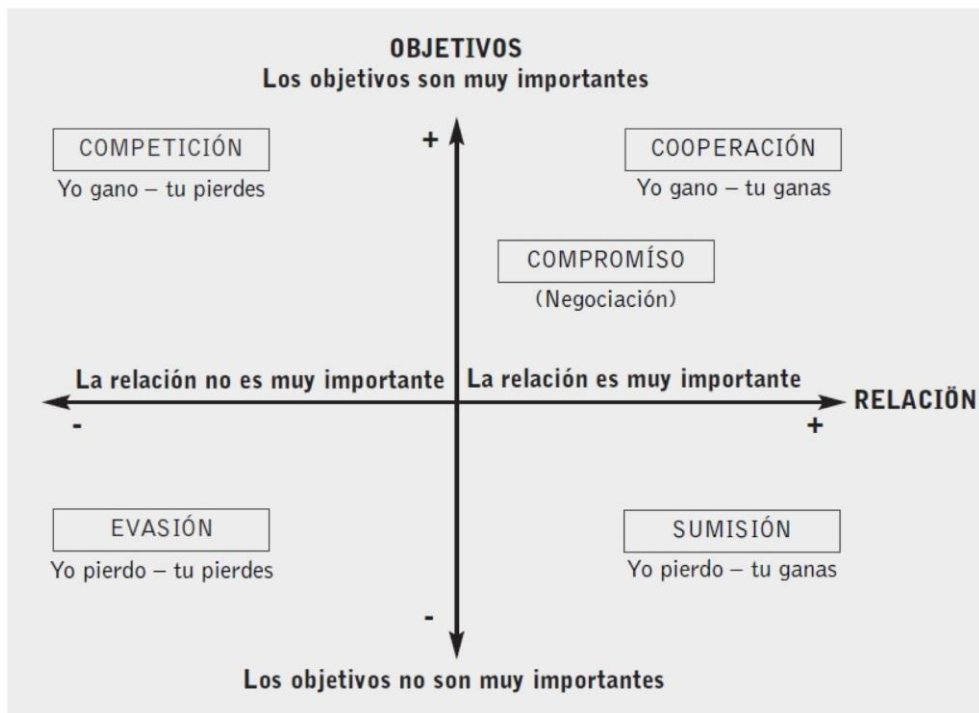
e inconvenientes que es necesario que como docente analice previamente antes de decantarme por su uso.

-Anexos:

-Anexo 1: Galtung (1998, pág. 15)



-Anexo 2: (Casón 2001, pág. 263)



Casón Soriano, P. (2001)

-Bibliografía:

- Adell, J. (2015) *Wikis en educación*. Universitat Jaume I.
- Antolín, Á., Martín-Pérez, G., Barba, J.J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y educación a través del conflicto. *La peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, 7, págs. 3-11.
- Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods, en *Medical Education*, 20/6, 481–486.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Barcelona: Pirámide S.A.
- Bixio, C., 2007. *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Sevilla: Homo sapiens ediciones.
- Brown, Patrick L. y Abell, Sandra K., (2007). “Examining the learning cycle”. *Science & Children* 46.
- Bueno, J.A. y Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCS.
- Carr, E.H. (1987). *¿Qué es la Historia?*. Barcelona. Ariel.
- Casamayor, G. "Tipología de conflictos ". En G. CASAMAYOR (coord.) y otros. *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Grao Barcelona 1998 págs 11-28.
- Cascón, P. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
- Ceja, S., Cervantes, N. & Ramírez, L.M. (2011). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. *Revista Methodos*, (1), 46-65.
- Chi, M. T. (2005). Commonsense conceptions of emergent processes: Why some misconceptions are robust. *The journal of the learning sciences*, 14(2), 161-199.
- Clemente, J.J (2014) Motivación y aprendizaje de ciencias sociales en estudiantes de PCPI con un videojuego a través de la pizarra digital *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*.

- Colectivo Amani. (1994). Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Popular.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Díaz-Aguado, M.J. (2010). *Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R, Ortega, R. Violencia escolar. Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 2007, 10, 77-89
- Etxeberría, F., Esteve, J.M. & Jordán, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. En: P. Ortega, (coord.). *Conflicto, violencia y educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Cajamurcia.
- Eloy R. Pérez Gallardo, Joaquín Álvarez Hernández, José Manuel Aguilar Parra, Juan Miguel Fernández Campoy, Darío Salguero García *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD*. Revista de Psicología, ISSN 0214-9877, Vol. 2, Nº. 1, 2013, págs. 189-194.
- España, A (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media: fundamentos y desafíos. Capítulo III El valor didáctico de los conceptos en la selección y organización de los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. EN: España, A; Foresi, M y Sanjurjo, L. *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Farré, S. *Gestión de conflictos: taller de mediación (pp. 194-212)*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflicto: el clima escolar como factor de calidad*. (2a ed.). Madrid: Nancea S.A.
- Fernandez, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Nancea, págs. 43-55.
- Finkel, Don. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

-Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. & Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125.

-Gilbert, R. "Can history succeed at school? Problems of knowledge in the Australian history curriculum", *Australian Journal of Education*, Australia, págs. 245-258.

-Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

-Kagan, S. Cooperative Learning. San Juan Capistrano, California, Kagan Cooperative Learning.

-Campos Arenas, Agustín. Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Bogotá: Magisterio. 2007.

-Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

-Lederach, John Paul (1984), *Educación para la paz. Objetivo escolar*, Barcelona: Fontamara.

-Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003) Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en las familias. Madrid: IDEA-FUHEM.

-Minte, A., Ibagón, N. Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?. *Entramado* Vol. 13, No 2 (julio-diciembre).

-Montoya, J. Monsalve, J.C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula.

-Montoro, C (2009). El aprendizaje cooperativo. Un instrumento de transformación para la mejora de la calidad de la enseñanza. *Caleidoscopio, Revista de Contenidos Educativos del CEP de Jaén*, 2, págs. 67-76.

-Moreno, R. (2012) Las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria.

-Morris, C., Maisto, A. (2005). *Psicología*. México: Pearson Educación.

-Muñoz, A.C. y Beltrán, J. (2001). Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales. En Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada 2001.

- Mur, L. (2015). *El aprendizaje de la historia con wiki en educación secundaria*. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 14, págs. 39-47. -Ibañez, A., Correa, J.M., Asensio, M. *Mobile learning: aprendiendo historia con mi teléfono, mi GPS y mi PDA*.
- Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge, 108-117.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 7-28). London: Routledge.
- Omrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. 4 ed. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Palomero, J.E., Fernández, M.R. (2001), *La violencia escolar: un punto de vista global*. págs. 19-38.
- Paul, R. Elster, L. (2005) *Estándares de Competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pipkin, D., Varela, C. & Zenobi, V. (2001). *Aportes para el debate curricular. Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Pujolàs (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs (2009). *La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad*. En *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto 2009, págs. 225-239.
- Reeve, J. (2000). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rivero, P (2009). *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la historia en 1º de ESO mediante nuevas tecnologías básicas*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).
- Rodríguez-Moneo, María y Huertas, Juan Antonio (2000). *Motivación y cambio conceptual*. *Revista de investigación e innovación educativa*, 51-72.
- Rodríguez-Moneo, María y Rodríguez, Carlos (2000). *La construcción del conocimiento y la motivación por aprender*. *Psicología Educativa*, 6, 129-149.

- Rodríguez-Moneo, María y Carretero, Mario. (2012). En García Modrego, Juan Antonio et al. (Ed.) El cambio conceptual en Historia: influencias piagetianas y tendencias actuales. *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*. Madrid, España: UNED.
- Rojas, J., Vivas I Elias, P. (2009). Liderazgo. En Vivas I Elias, P., Rojas, J., Torras, M. E. *Dinámica de grupos* (pp. 34-38). Barcelona: UOC.
- Salmivali, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukainen, A. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1996: 1–15.
- Sánchez, R. (2014). *¿Se puede motivar a los alumnos uniendo enigmas, Astérix y las Tic?*. XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad
- Sánchez Agustí, M. (2004). Redefinir la Historia que se enseña a la luz de las TIC: un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma. En Vera, M.I. & Pérez, D. (Eds.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (p. 217-235). Alicante: Asociación universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales.
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sobrino, D. (2013). “*El trabajo con blogs en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*”. Clío 39. History and History teaching
- Suárez, M. (2010). “Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de Profesorado de Secundaria”, Proyecto CLIO, 36.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en el contexto escolar*. Malaga: Aljibe.
- Uruñuela, P. M.^a (2016) Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia. Madrid, Narcea.
- Vicent, N (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco.
- Viñas, J. (2004). Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia. Barcelona: Grao.

