



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Algunos Retos Educativos en las Ciencias
Sociales. Una síntesis argumental.

Some Educational Challenges in the Social
Sciences. An argumentive synthesis.

Autor

Eduardo Alcolea Ausejo

Directora:

Silvia García Ceballos

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020

ÍNDICE

1. Introducción	2
2. Liderazgo Educativo.	3
2.1. Descripción	3
2.2. Diversos análisis	5
2.3. Líneas de trabajo y Solución.....	7
2.4. Propuesta personal	10
3. Interés y Motivación.....	13
3.1. Descripción	13
3.2. Diversos análisis	14
3.3. Líneas de trabajo y Solución.....	16
3.4. Propuesta personal	20
4. Alumnado Problemático.....	23
4.1. Descripción	23
4.2. Diversos análisis	25
4.3. Líneas de trabajo y Solución.....	27
4.4. Propuesta personal	32
5. Aprendizaje Significativo y Perdurable	35
5.1. Descripción	35
5.2. Diversos análisis	37
5.3. Líneas de trabajo y Solución.....	38
5.4. Propuesta personal	44
6. Conclusiones	47
7. Bibliografía.....	49

1. Introducción.

El presente trabajo pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los problemas, dificultades y retos fundamentales a los que se enfrenta un profesor de Ciencias Sociales en las aulas? Nos centraremos aquí en cuatro problemas o retos que juzgamos muy interrelacionados, a saber, el liderazgo del profesor, el interés y motivación del alumno, el control y manejo de alumnos y alumnas problemáticos y/o disruptivos y, por último, el poso de conocimiento y aprendizaje perdurable del alumnado a través del aprendizaje significativo.

La hipótesis que aquí se maneja es que cuanto más aumente la capacidad de liderazgo del profesor, menores serán los otros tres problemas, puesto que a mejor capacidad de liderazgo mejor será la motivación de los alumnos y sus predisposiciones al aprendizaje y, a su vez, los comportamientos negativos en el aula disminuirán y la capacidad de solventarlos aumentará significativamente. Liderazgo entendido de un modo asertivo, positivo y compartido (Fernández, 2015).

Con alumnos problemáticos me refiero a alumnos que se salgan del comportamiento deseable para un buen desarrollo y funcionamiento de la clase, y precisen de un esfuerzo adicional del docente para centrarlos, motivarlos, que adquieran aprendizajes o, simplemente, que no alteren el resto del grupo aula.

Con Aprendizaje perdurable se hace referencia a los contenidos y procedimientos que quedan asentados, más allá del examen, el conocimiento debe persistir más allá del transcurso de la asignatura, puesto que, para que resulte provechoso, debe ser aprendido o más bien asimilado e incorporado al bagaje propio para el resto de la vida; sin embargo, no es esto lo que sucede con la mayoría de los alumnos y alumnas quedando retenido un porcentaje mínimo. La tarea es descubrir cómo seleccionar y potenciar ese porcentaje mediante un aprendizaje significativo (reto 4) pero, además, hacerlo potenciando el interés y motivación del alumno (reto 2), pero para conseguirlo necesitamos saber cómo tener un buen liderazgo (reto 1) y a la vez saber controlar, comprender ayudar y reincorporar a la clase a los alumnos problemáticos y disruptivos (reto 3).

Estas cuatro cuestiones suelen plantearse de forma independiente, y las formas de trabajarlas e intentar solventarlas suelen ser específicas de cada problema, sin embargo, parece pertinente visualizarlas como parte de un todo conjunto y que, aunque preparemos estrategias o protocolos de actuación frente a cada área no perdamos de vista que un abordaje conjunto o global presentará una mayor probabilidad de éxito.

2. Liderazgo Educativo.

2.1. Descripción

El primer reto educativo a analizar es la ausencia o la no suficiente capacidad de liderazgo de un docente. Esto es realmente un problema puesto que merma su capacidad para conducir la clase en un ambiente de respeto, pero también es un problema porque incide directamente sobre la capacidad de atención de los y las estudiantes y por lo tanto en el mismo proceso de aprendizaje.

Es un problema relevante porque genera una ingente cantidad de frustración al docente al no sentirse capaz de dirigir a los alumnos o el propio devenir del proceso de enseñanza aprendizaje hacia el objetivo marcado y eso además de frustración genera impotencia por la dificultad de subvertir esa situación.

Esto es relevante a muchos niveles puesto que la frustración y la impotencia del docente crea en su seno un profundo abismo entre su vida laboral y su autorrealización como profesor, y esto una vez más redundando en el efecto sobre su entusiasmo y capacidad de enseñanza.

El liderazgo es el proceso social mediante el cual los integrantes de determinado grupo humano se relaciona de forma recíproca pero asimétrica, podríamos decir que el “Liderazgo es entonces un proceso usado por un individuo para influir en los miembros de un grupo” (Howell & Costley, 2001, citado en Mendoza, 2008 p.143) o definirlo como “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (Lorenzo Delgado, 2005, p.371), o simplificándolo mucho, el liderazgo sería la “capacidad de una persona (o grupo de personas) para *influir* en otras” (Gardner & Laskin, 1998 citado en Balduzzi, 2015 p.141).

Podríamos decir que el liderazgo se nutre de conceptos como el de carisma, del griego χάρισμα khárisma, y este de χαρίζεσθαι kharízesthai, ‘agradar, hacer favores’, y que es la capacidad de ciertas personas de motivar y suscitar la admiración de sus seguidores gracias a una supuesta cualidad de “magnetismo personal”.

También del concepto latino de Auctoritas (de Aug=augmentar) que aparece en Roma unificada a la función tutelar. Así, el tutor poseía la auctoritas, que permitía sumar la voluntad del pupilo completando de tal modo su capacidad. En Derecho romano se entiende por auctoritas una cierta legitimación socialmente reconocida, que procede de un saber y que se otorga a una serie de ciudadanos. Ostenta la auctoritas aquella personalidad o institución, que tiene capacidad moral para emitir una opinión

cualificada sobre una decisión. Si bien dicha decisión no es vinculante legalmente, ni puede ser impuesta, tiene un valor de índole moral muy fuerte.

En estas dos acepciones o conceptos el punto pivota sobre la atracción y admiración libre de unas personas hacia otras, basadas en su integridad, inteligencia o altura moral, pero hay otro concepto opuesto a estos dos, y que en el caso del liderazgo educativo también tiene presencia, aunque conviene, como veremos, ser prudente a la hora de apoyarse más en este concepto que en los anteriores.

Este concepto es la Potestas el del poder legal e institucionalmente reconocido, quien posee Potestas tiene la capacidad legal de hacer cumplir su voluntad, incluso mediante la coerción y la fuerza.

En la medida en la que un profesor base su poder en el Carisma y la Auctoritas más y mejor se aproximará a la figura de un líder, mientras que si únicamente se sirve de su Potestas legal como figura de poder en el engranaje educativo, puede que los alumnos le obedezcan y sigan sus instrucciones, pero no se dará un verdadero proceso de liderazgo y su área de influencia, que es como hemos definido antes uno de sus principales esencias, se reducirá considerablemente.

Y he aquí precisamente uno de los problemas más recurrentes de los docentes de Ciencias Sociales en la actualidad, la progresiva pérdida, o al menos, el riesgo de pérdida de la capacidad de liderar a los alumnos sin recurrir a su autoridad legal como funcionario del sistema educativo. Y este problema influye especialmente en la docencia de las Ciencias Sociales debido a su propia naturaleza, y es que, aunque sus disciplinas a nivel de investigación académica se rigen por cierto método científico, a nivel escolar las asignaturas, por tener un carácter mucho más narrativo que las matemáticas, inglés o química, están más sujetas a la capacidad fiduciaria del docente, y esta capacidad aumentará conforme los alumnos tengan al profesor como un líder.

Influye también porque precisamente las características de un buen líder son en parte coincidentes con las de un buen profesor de Ciencias Sociales, ecuánime, justo, 34 preferencias o subjetividades, sino por una visión y un hacer objetivo y riguroso, que llame a la reflexión. Esta correlación está presente en todas las Ciencias Sociales pero es especialmente significativa en la asignatura de Historia, mucho más susceptible de sufrir interpretaciones tendenciosas y parciales, por lo que un buen líder será un buen profesor.

Un buen líder debe saber mediar entre las partes y componentes del grupo que lidera y esto es esencialmente uno de los deberes del profesor de Ciencias Sociales, especialmente en historia y geografía, donde alumnos pueden expresar, a veces con vehemencia, opiniones contrapuestas, fruto no del análisis concreto de la realidad concreta que se está estudiando, sino por una suerte de bagaje ideológico previo. Es

tarea del buen líder/profesor enseñar que la historia o la geografía no se construye con opiniones sino con hechos que deben ser interpretados, comprendiendo los pros y los contras de cada hecho. Es por tanto función del profesor templar los ánimos de los alumnos más vehementes, ampliando y equilibrando su horizonte mental. Aprovechar su energía para descubrir lo acertado o desacertado de sus posiciones y creencias para producir en ellos el surgimiento de un pensamiento crítico basado en el cuestionamiento metódico de la información. Esto hará del profesor un líder, y precisamente, cuanto mayor sea su capacidad de liderazgo mejor podrá llevar a cabo esta tarea de mediación, tan recurrente en las Ciencias Sociales.

2.2. Diversos análisis

Partiendo de una definición más precisa del liderazgo educativo en el contexto escolar como “aquel que tiene la capacidad de impulsar y orientar los múltiples esfuerzos de los diferentes agentes para favorecer y mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009, citado en Balduzzi, 2015 p.143) que nos dota ya de un horizonte preciso al que encaminar nuestros análisis, pasaremos ahora a señalar algunas de las corrientes principales dentro del liderazgo aplicado al ámbito educativo.

Liderazgo Instruccional, esta corriente teórica surgida a partir de 1970 en escuelas caracterizadas por un fuerte liderazgo escolar, en las que existe un clima de aprendizaje libre de interrupciones que permite que los docentes se centren en la enseñanza y los estudiantes en el aprendizaje, con objetivos didácticos claros y altas expectativas de los profesores hacia los alumnos (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008, citado en Fromm-Rihm, et al., 2015)

El propósito principal del estilo de liderazgo instruccional es ejercer influencia para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y de esta manera lograr aprendizajes en los estudiantes. Este estilo de liderazgo alinea y motiva a los miembros de la organización hacia la mejora escolar priorizando la calidad de la enseñanza y el logro de aprendizajes (Fromm-Rihm, Olbrich-Guzmán, & Volante-Beach, 2015). De esta manera, la acción del líder se centra en generar las condiciones adecuadas que permitan la mejora de las prácticas pedagógicas, de forma intencional y focalizada. Para ello, resulta fundamental que el líder (quien ocupa puestos de responsabilidad) se involucre en el proceso de enseñanza, promoviendo un clima organizado, propicio para el aprendizaje y de apoyo a la labor docente. Dicho de otro modo, se centra en definir los principales cometidos de los directores, señalando particularmente tres, a saber: la definición de la misión de la escuela, la gestión del currículum y de la instrucción y por último la promoción de un clima escolar positivo (Hallinger, 2003, citado en Balduzzi, 2015 p.142).

Podemos apreciar que hay un viraje por tanto respecto al concepto clásico de liderazgo, que no pivota tanto en la propia figura del líder sino en el propio proceso de enseñanza del que el sujeto-líder es solo un mero vehículo y herramienta para el fin.

Liderazgo Transformacional. Busca acrecentar el desarrollo y el éxito de sistema escolar, tanto de la organización como el de las personas, promoviendo el cambio y el aprendizaje a través de las diversas metas y capacidades que el líder ha de encarnar en sus relaciones interpersonales (Avolio & Bass, 2002, citado en Balduzzi, 2015 p.142).

El liderazgo transformacional surge en 1978 con la investigación de James MacGregor Burns, quien analizó la capacidad de líderes que, mediante la relación con las personas, logran inspirar cambios en sus expectativas, compromiso y propósitos, transformando la organización a través del desarrollo de capacidades que permiten trabajar colaborativamente, superar los obstáculos y plantearse metas desafiantes.

El énfasis de este estilo de liderazgo se centra en aspectos relacionales con el propósito de ejercer influencia para transmitir la visión de escuela y generar transformaciones que movilicen a la comunidad hacia el logro de determinados objetivos. En esta tarea, resulta relevante el uso de la narrativa con el propósito de convencer, inspirar y motivar a otros hacia un objetivo común.

En *¿Cómo Liderar nuestras escuelas?* Leithwood (2009) afirma: “Se orienta al desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso personal con las metas organizacionales por parte de los colegas de los líderes. Se presume que una mayor capacidad y un mayor compromiso se traducen en un esfuerzo adicional y en una mayor productividad” (Citado en Fernández, 2015). También cita como principales características la necesidad de establecer vínculos directos y de confianza con su equipo, mantener permanentemente la motivación alta, promover la estimulación intelectual y buscar el crecimiento a largo plazo.

Por ello mismo los resultados y cambios que el liderazgo transformacional no son tan visibles a corto plazo como los del liderazgo instruccional, debido que su enfoque es más profundo y a largo plazo, y he ahí precisamente el reto de dotar al liderazgo transformacional unos objetivos tangibles a corta distancia, unas metas precisas. No en vano, los estudios (Leithwood & Jantzi, 2003) demostraron lo reducido e indirecto de su influencia pero que sin embargo aumentaba en cuestiones organizacionales.

Por otra parte, si atendemos al estudio de Robinson, Lloyd y Rowe (2008) que arroja que el efecto del liderazgo instruccional es 3 a 4 veces mayor que el del liderazgo

transformacional. Ello pudiera deberse a que uno se centra más en la labor educativa y en otro pone el énfasis en las relaciones entre los miembros del grupo.

Existen multitud de otras corrientes teóricas sobre las que diversas escuelas y profesores establecen sus aspiraciones en tanto que líderes educativos, como el liderazgo integrado o el liderazgo distribuido, pero de los que no resulta pertinente explicarlos aquí

Respecto a si es tal la magnitud del problema de la falta de liderazgo, los estudios sobre eficacia y mejora académica, la investigación, recogida por la literatura actual es clara, el liderazgo desempeña un papel crucial a la hora de organizar unas buenas prácticas educativas y contribuye significativamente a al incremento de los resultados de aprendizaje (Weinstein, 2009).

Y aunque estos estudios se refieran al mundo anglosajón, con realidades educativas diferentes, los resultados de estas investigaciones (Waters & Marzano, 2003) (Leithwood & Jantzi, 2008) (Robinson, 2007) son muy concluyentes en cuanto a los efectos del liderazgo, situándolo como el segundo factor de más relevancia para el aprendizaje de los alumnos, por detrás de la propia labor puramente docente y explicando en torno al 25% de todos los efectos escolares (Bolívar, 2010).

2.3. Líneas de trabajo y Solución

La pregunta ¿Cómo podemos construir un auténtico liderazgo educativo en el aula? ¿Cómo debe puede y/o debe ejercer el profesor su liderazgo con su clase? Esas son las preguntas que intentaremos responder aquí, orientados por lo expuesto por el profesor Emanuele Balduzzi (2015).

El profesor, en primer lugar, con su liderazgo debe contribuir al desarrollo, en sentido amplio, del proyecto educativo que comparte con el resto del equipo de la institución educativa desde el mismo nivel organizativo, en función de sus capacidades y experiencia, fomentando un trabajo en equipo con todos los actores del entramado educativo, resto de profesores, orientadores, padres y alumnos, la capacidad de crear y tejer relaciones interpersonales positivas son clave para el desarrollo de los objetivos.

Dentro de la propia aula, el liderazgo del profesor debe basarse en su búsqueda de la eficacia y el éxito de su trabajo, es decir, ser realmente consciente de su papel y su función y trabajar continuamente por mejorar y por estimular el aprendizaje personal de los estudiantes, objetivo que, aunque complejo y difícil, marca una forma de ser del propio profesor que lo enmarca como líder y no como mero docente. Para ello es obligatorio ser consciente del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, es

necesario tener una visión clara de lo que se ha hecho y su incidencia, positiva o negativa, en la formación de los alumnos.

Por consiguiente, debe darse en la clase un clima que permita, de manera conjunta, profesor y alumnos, descubrir y compartir metodologías sobre la enseñanza, ritmos de trabajo y horizontes y metas que alcanzar. Esto es fundamental ya que permite construir un liderazgo que no sea únicamente vertical de arriba hacia abajo, sino que posibilita un liderazgo compartido bidireccional, que permite a los estudiantes participar en la organización del trabajo en el aula y en la medida de lo posible, construir desde abajo y todos juntos un proceso de aprendizaje compartido.

No se trata de simplemente ejercitar una influencia, de forma mecánica y directa, sino que se debe descubrir cómo practicar en el aula una influencia compartida con los alumnos, esto es necesario si se busca algo más que la mera asimilación de aprendizajes predefinidos y si se aspira a propiciar un proceso de elaboración personal de los conocimientos que sea fruto de una acción colectiva.

El liderazgo del profesor debe tener la capacidad de influir en los alumnos cuando estos descuidan sus metas educativas que la escuela ha fijado o cuando faltan al respecto a otros alumnos. Por tanto, el buen líder docente será también un buen líder moral, capaz de influir en la percepción de lo ético y de lo reprobable, y por tanto su intachable moralidad debe ser uno de los rasgos distintivos de su personalidad. El liderazgo ético implica, por lo tanto, ejercer una sana influencia hacia unos determinados valores concretos que doten de consciencia y responsabilidad a los alumnos.

Parafraseando a Zabalza (2003) podemos afirmar que el liderazgo educativo no sólo implica explicar o transmitir los contenidos curriculares, sino que también se tiene que dirigir, liderar, el proceso de formación de los alumnos. Por ello los profesores somos trans-formadores y ejercemos el liderazgo de nuestros alumnos, adquiriendo éste una triple función orientadora: educativa, académica y profesional. Lo ideal en el docente sería desarrollar la formación integral del estudiante: desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral. Esto requiere una atención individualiza, pero también se puede desarrollar en grupo.

Además el liderazgo del profesor debe basarse en una visión positiva del futuro de sus estudiantes, ha de conseguir transmitir fuerza energía y confianza ante los retos que el porvenir les plantee. El liderazgo del profesor no debe limitarse, simplemente, a constatar lo que ocurre y adaptarse a ello, sino que por el contrario debe empujar a los alumnos a romper sus límites, empujarles hacia la mejora constante, hacerles creer en la posibilidad del éxito, cargar su mochila con retos y esperanzas de un futuro hacia el que encaminarse. Debe influir promocionando el desarrollo de las potencialidades personales de cada alumno. “La primera cuestión, gracias a la cual el educador ayuda al

educando, consiste en poseer la firme convicción de tener un destino, y una posibilidad de éxito” (Guardini, 1987, citado en Balduzzi, 2005, p.149).

Las doctoras Bernal e Ibarrola (2014) incluyen en su investigación sobre el liderazgo la variable del contexto y el desarrollo personal del profesor para poder desempeñar su trabajo como líder, concretamente, centran su investigación sobre el desarrollo en la concepción que el profesor tiene de la enseñanza, su competencia emocional y su percepción acerca del clima socioemocional del centro. Así, indican que las competencias relacionadas con el liderazgo son:

- Saber valorar las implicaciones y las consecuencias sociales de su trabajo.
- Poseer un conocimiento de sus responsabilidades legales y administrativas.
- Ser hábil en valorar su propio progreso profesional mediante la utilización de estrategias de indagación y reflexión de su propia práctica.
- Desarrollar una mentalidad abierta para poder abarcar distintas perspectivas o conocer formas de investigación en el aula.

Entre los retos presentados en el presente trabajo, se hará reiteradamente mención del papel del centro educativo en la educación, en el rendimiento y el aprendizaje de los alumnos, y es que como estas autoras señalan el liderazgo del docente no se limite al aula sino también a su influencia en el centro y en la comunidad educativa.

Por último, en esta etapa educativa el docente tiene la oportunidad de demostrar a los alumnos que el conocimiento en las Ciencias Sociales es el resultado de un proceso de formación y contrastación, y no una simple acumulación de datos sin contexto. Es importante transmitir al alumnado que la interpretación del pasado y la explicación del presente se proponen desde el trabajo sobre la fuente documental y artística, desde la observación del proceso físico, y no desde la preferencia personal o ideológica. Se trataría, pues, de elevar la opinión a razonamiento, y a través de aquel construir el debate. Y en este sentido, el estudio de lo que el alumnado tiene más cerca, esto es, la propia Zaragoza, su historia, su patrimonio y la organización de su espacio físico, constituyen un objetivo deseable y concreto en el que centrarse. Un objetivo donde el docente puede predicar con el ejemplo y consolidar un liderazgo que, en última instancia, se construye también sobre el dominio de los contenidos disciplinares y metodológicos de las Ciencias Sociales.

2.4. Propuesta personal

En la experiencia docente como Profesor de Robótica la cuestión del liderazgo ha sido un tema central que me ha preocupado y suscitado especialmente mi interés, cómo conseguir seducir a los alumnos mediante la personalidad y el liderazgo, ¿cómo conseguir respeto y obediencia de una forma no coercitiva? ¿Cómo aglutinar entorno a la voluntad del docente un conjunto plural y diverso de voluntades dispares con, a menudo, predisposiciones y apetencias muy diferentes a las que se deberían tener en el aula, o a las necesarias para alcanzar los objetivos marcados...?

La propuesta personal, basada en la experiencia acumulada tanto laboral como de las prácticas se basa en la justicia, la transparencia y comunicación de objetivos, la seducción intelectual y sobre todo en el cariño, comprensión y respeto hacia los alumnos, sin olvidar tampoco la necesaria rendición de cuentas del propio docente, que demuestra actitud tanto como aptitud a la hora de transmitir unos contenidos determinados y dirigidos, a través de la metodología adecuada, hacia un fin concreto. Detengámonos en cada uno de estos elementos.

Justicia y sobre todo justicia comunicativa: cada acción, privilegio, premio o castigo debe atenerse a unas normas preestablecidas entre todos de antemano y/o atenerse a unos principios éticos que han de ser comprendidos por todos, la arbitrariedad o la percepción de arbitrariedad es la mayor enemiga de un buen líder, por mucho que en la cabeza del docente esté justificada determinada acción, esta debe ser comprendida por los alumnos, comprendida y asimilada la acción como una consecuencia lógica derivada de un determinado esquema y/o patrón de comportamiento moral o académico.

La transparencia y comunicación de objetivos: aspectos fundamentales para que el alumno comprenda que las actividades que se realizan forman parte de un todo con sentido y cohesión que se fundamenta en última instancia en las progresivas fases necesarias para su aprendizaje. Se trata de explicar por qué es necesario y útil que aprendan estos contenidos, que en principio puede no entusiasmarles, como un medio necesario para el aprendizaje de aquella cosa que si les motiva y que se estudiará, por ejemplo, el próximo trimestre, transmitir el conocimiento como una pirámide en la que primero se ha de construir los cimientos inferiores para poder ascender.

Seducción intelectual (esto también lo rescataremos para el capítulo de la motivación e interés, pues son cuestiones que se retroalimentan): Se trata de mostrar siempre un poco más de lo que los alumnos deben aprender, no con la intención de recargar de conocimientos sus cabezas con más información de la que les pudiera corresponder por edad o curso, sino para permitirles visualizar más allá y dejar volar su interés. Esto produce también el efecto de crear en torno al profesor un aura de capacidad cognoscitiva que al exceder lo meramente instructivo, seduce a los alumnos al visualizar en el docente un ejemplo intelectual al que seguir e imitar.

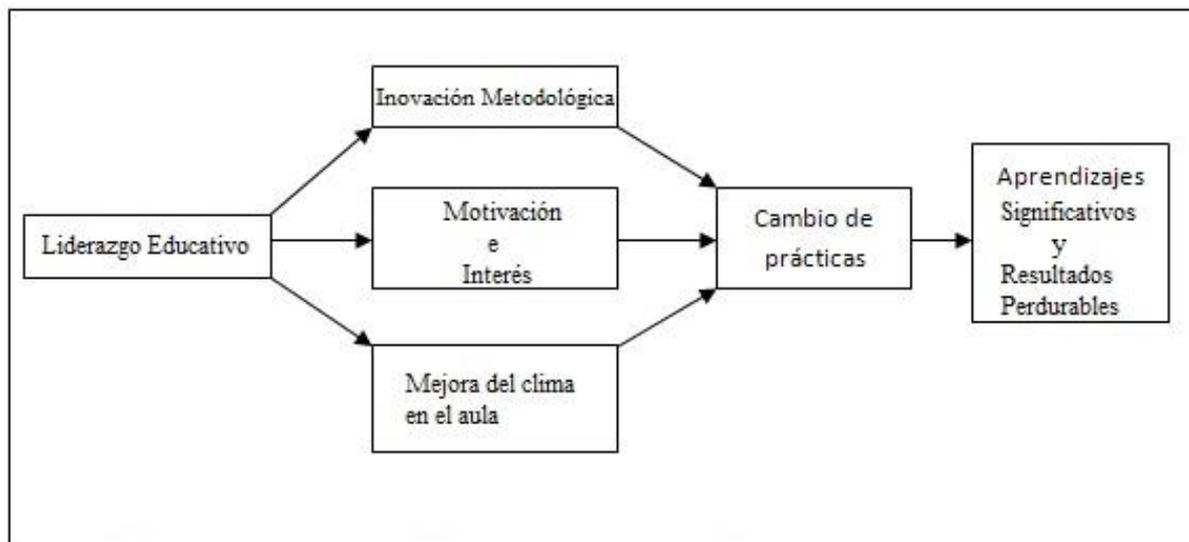
Cariño, comprensión y respeto: se pueden resumir en una sola palabra: Empatía. Es un consejo dado una vez por la tutora de prácticas y que he podido ir comprendiendo y comprobando durante estos años, los alumnos y las alumnas sienten muy bien cuando al explicar algo realmente te interesas por ellos y perciben cuando a pesar de que echarles la bronca o reprenderles por algo, lo haces desde el respeto y sientes y comprendes lo que ellos sienten. Podríamos decir que un docente es un auténtico líder cuando realmente le importan los individuos, niños, adolescentes o adultos, a los que pretende liderar.

Formación disciplinar y metodológica: los contenidos y métodos de trabajo que vertebran la identidad profesional del docente de Ciencias Sociales, y que lo diferencian de otras asignaturas o campos donde los elementos anteriormente mencionados también se aplicarían. Como se ha planteado líneas atrás, es en este apartado en el que se puede aprovechar el propio entorno zaragozano para plantear el estudio de la historia, la historia del arte y la geografía, que en última instancia se interconectan para explicar por qué la ciudad es como es, cuál ha sido su evolución y qué nos enseña dicho proceso sobre nuestra propia comunidad. Así pues, esta práctica conjunta bien podría abordar, alternando trabajo en el aula y trabajo en el medio urbano y sus inmediaciones:

Una ruta histórica y patrimonial por la propia Zaragoza: en ella se identificarían aquellos espacios propios al callejero urbano que nos hablan de la historia de la ciudad, pero que nos hacen reflexionar asimismo sobre el modo en el que la propia urbe ha decidido dar a conocer su historia, lo que implica repasar cuáles son los aspectos cuya visibilidad es más notoria (callejero urbano, monumentos y excavaciones), y cuáles, en cambio, padecen todo lo contrario (muralla medieval, fundición Averly, etc.). Este recorrido, preparado con antelación en el aula y posteriormente objeto de debate en aquella, permitiría hablar también sobre la propia secuenciación temporal del espacio habitacional (cómo ha crecido Zaragoza), y cuáles bienes patrimoniales y por qué motivos han desaparecido de dicho entramado urbano (palacios renacentistas, conventos y demás construcciones sobresalientes: la Cruz del Coso, la Torre Nueva, la vieja Universidad...), sin olvidar la valoración artística y la promoción de aquellas manifestaciones artísticas y plásticas más sobresalientes de la ciudad: obras romanas, mudéjar (catedral de la Seo e Iglesia de la Magdalena) y patios renacentistas (Patio de la Infanta).

Una ruta por las inmediaciones de Zaragoza: en ella se estudiarían cuáles son los fundamentos históricos de la organización del territorio, los desajustes demográficos que se han dado y siguen dándose a nivel provincial, así como una evaluación del tipo de integración de la ciudad en el espacio físico circundante (papel del Ebro como elemento organizador de la ciudad y su anillo industrial, crecimiento descontrolado de determinados barrios frente a las crecidas fluviales), sin olvidar tampoco aprovechar la ocasión para reflexionar en torno al valor de dicho medio natural, así como hablar del tipo de actuaciones que se dan o se podrían dar para conservarlo y promocionarlo (riberas del río Gállego, galacho de Juslibol).

Todos estos temas de historia local son muy recomendables por las posibilidades didácticas que comporta, además, permite al profesor lucirse y mostrar su sapiencia y erudición sobre algo cercano, seduciendo así cognitivamente a sus alumnos erigiéndose como líder. Permite tener al alcance multitud de vestigios urbanísticos, documentales, orales, etnográficos y de todo tipo que pueden ser puestos al servicio del trabajo didáctico. (Prats, 1996)



(Fig.1 Interrelaciones. Elaboración propia)

3. Interés y Motivación

3.1. Descripción

El segundo reto al que se enfrentan todos los profesores es el hecho cierto de que en toda clase siempre hay alumnos desmotivados para los cuales el tema de estudio, o el estudio en general, les es ajeno a cualquier apetencia intelectual que puedan tener.

La falta de interés y motivación es un problema, puesto que incide negativamente en el comportamiento, el alumno desmotivado se aburre, se distrae, habla y molesta tanto a sus compañeros como al profesor. Pero, además, incide directamente en el aprovechamiento de las clases y en su asimilación de conceptos y aprendizaje en general. Por otra parte, aunque la desmotivación y el desinterés es común a todas las asignaturas, golpea en realidad con especial énfasis a las materias propias de las Ciencias Sociales. Ya que arrastran el estigma de una tradición docente que las ha impartido como un contenido establecido e incuestionable que los alumnos se han de limitar a memorizar. Eso ha llevado a que las asignaturas de Ciencias Sociales generen rechazo y apatía entre los alumnos por su poca estimulación y, en el caso de la Historia, se suma la (en apariencia) falta de aplicación práctica en la vida cotidiana

Se trata de uno de los problemas más recurrentes y que atraviesa sin distinción a todo tipo de alumnos, sea cual sea su condición intelectual previa. Lo que quiere decir que el punto no será la capacidad mental o el bagaje educativo previo, sino la propia capacidad de la materia y de su conductor, el profesor, para suscitar y seducir al alumnado, creando genuino interés por el aprendizaje y motivación por la asignatura y el saber en general.

La falta de motivación es, de hecho, señalada como una de las principales causas del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación formal. Tanto la experiencia docente como multitud estudios realizados (Carrillo, Padilla, Rosero, & Villagómez, 2009) han mostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, señalando que sin motivación no hay aprendizaje. Antes de avanzar, hay que detenerse en la definición del concepto de motivación

Según el diccionario se trata de un “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. Podríamos usar la expresión motivación como el elemento clave que impulsa al ser humano a tomar una acción para dirigirse a un determinado lugar o a asumir una posición con respecto a una situación nueva. Asimismo, se ha hablado de la motivación como un concepto abstracto e hipotético que se utiliza para explicar por qué las personas piensan y se comportan de un modo determinado, a su vez, hace referencia a los deseos o funciones conativas, en contraste con las cognitivas y las afectivas (Dörnyei, 2001).

Es por ello, que debemos considerar que la motivación se considera “un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento”, haciendo que la motivación presente un carácter variable y dinámico. En este sentido, muy acertadamente (Ellis, 1994) la define como “un factor en el aprendizaje (...) claramente variable, a diferencia de otros factores como la aptitud del aprendiz. La fuerza de la motivación de un estudiante individual puede cambiar a lo largo del tiempo y está influida por diferentes factores”. La caracterización de Ellis nos lleva a distinguir tres fases fundamentales: Generar o activar la motivación, mantener la motivación generada y protegerla activamente mientras la acción educativa dure y por último llevar a cabo la labor de retrospcción motivacional.

El problema de la desmotivación es especialmente acuciante en las asignaturas de Ciencias Sociales, especialmente en historia y geografía, puesto que mayoritariamente siguen vigentes las metodologías tradicionales de memorización, la repetición y la fijación de nociones y conceptos y esto contrasta con el desenvolvimiento de emergentes circunstancias de escenarios geográficos complejos e inciertos. Los aprendizajes escolares resultan contradictorios con la forma como se dan a conocer en los medios de comunicación social y en la discusión cotidiana, los nuevos temas geográficos. De allí la exigencia de una acción educativa remozada que forme a los ciudadanos como actores protagonistas críticos de los acontecimientos y no como espectadores apáticos, sumisos y alienados (Santiago, 2004)

Debemos también desterrar la idea de que el alumnado en una *tabula rasa*, muy al contrario, es el resultado de un cúmulo de experiencias biográficas y familiares, un conjunto previo de intereses y estímulos que no tienen por qué coincidir con los del profesor o coincidir con el temario a estudiar, y he ahí precisamente el reto del docente y del sistema educativo: Saber conectar sus vivencias y experiencias previas con el contenido curricular de historia, geografía o historia del arte.

3.2. Diversos análisis

Para poder comprender y afrontar el problema de la desmotivación en las aulas debemos primero advertir de los dos tipos de estimulaciones que pueden experimentar los alumnos, motivación extrínseca y motivación intrínseca (Pekrun, 1992)

La motivación Extrínseca podemos definirla como la estimulación que hay detrás de toda serie de acciones que se realizan o de intereses que se persiguen con el fin de obtener algún tipo de recompensa externa. Esta puede ser la obtención de premios por parte de sus padres, la búsqueda de un refuerzo positivo, la propia obtención de notas más altas, la recompensa a futuro de la consecución de unos objetivos académicos como la obtención de un determinado trabajo etc.

La motivación intrínseca es la que surge de uno mismo, la que nace de una motivación no depositada en agentes externos sino en el propio interés del alumno por la materia y su aprendizaje, son conductas guiadas por la propia voluntad, inspiración y deseo, nunca por un mero beneficio exterior, las causas detrás de la motivación intrínseca puede pueden analizarse al amparo de una serie de necesidades internas, tales como la necesidad de sentirse competente en un determinado asunto, conocimiento o materia, destacar como experto, la necesidad de poder relacionarnos correctamente bajo unos parámetros o la necesidad de tener autonomía.

Algunos ejemplos de este tipo de motivación son estudiar para mejorar y sentirse realizado, hacer lo que se te pide porque sabes que es tu deber y así te sientes mejor persona, hacer el trabajo porque lo asumes como tu obligación y de ese modo te sientes satisfecho contigo o participar en un reto para superarte, sentirte orgulloso de saber situar en el mapa una noticia internacional en su contexto o ser capaz de opinar en conversaciones sobre geopolítica y resultar convincente, o sencillamente, tener más herramientas para comprender mejor el mundo.

También todas las lecturas e investigaciones espontáneas que se llevan a cabo por mera curiosidad, para buscar desafíos o con el fin de desarrollar y potenciar habilidades y conocimientos, genera toda una serie de beneficios en el cerebro, la motivación intrínseca favorece la aparición de serotonina en nuestro organismo, mejoran los procesos cognitivos y se alivia el estrés. (Di Domenico & Ryan, 2017)

Para un estudio detallado de las motivaciones externas e internas con análisis empíricos y pormenorizados y que sobretodo plantean una visión en perspectiva de las diferentes teorías y evolución de los estudios al respecto lo podemos encontrar en La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: validación de un instrumento. (Gaviria Soto, Tourón Figueroa, & Gonzalez Torres, 1994).

El manejo premeditado de la motivación en el aula se denomina como estrategias de apoyo y permiten al alumnado mantener un estado propicio para el aprendizaje. Las estrategias de apoyo ejercen un impacto indirecto sobre la materia que se va a aprender y mejora el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, habilitando una disposición afectiva favorable. Por ello es fundamental la integración de una serie de factores y procesos en la motivación escolar. Para alcanzar el propósito de fomentar el atractivo intrínseco de las tareas de aprendizaje y lograr que este sea significativo debemos activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del temario o del trabajo a realizar; y, por otra parte, enseñar y mostrar la relevancia del contenido para el propio alumno.

Uno de los análisis, quizás, más certeros acerca de la falta de motivación en las Ciencias Sociales lo encontramos en Loewen (2019) donde afirma que los ciudadanos han perdido el contacto con su historia y ello es culpa del material sobre el que se trabaja en las aulas: los libros de texto. Tras examinar doce de los principales textos de la asignatura de historia de la escuela secundaria y concluye que ninguno hace un

trabajo decente para hacer que la historia resulte interesante o memorable. Según este autor los libros muestran una embarazosa combinación de patriotismo ciego, optimismo sin sentido, pura desinformación y mentiras descaradas, estos libros omiten casi toda la ambigüedad, pasión, conflicto y drama del pasado. Los materiales textuales actuales desproveen a la Historia de su componente trágico y épico, y tornan lo emocionante, consustancial a la Historia de la humanidad, en aburridas listas de cosas a memorizar.

3.3. Líneas de trabajo y Solución

Algunos autores como Mignorange (2010) plantean que para mejorar la motivación de nuestro alumnado debemos fundamentarnos en tres vectores primordiales, a saber: que reconozcan sus fallos cometidos para poder superarlos, utilizar estrategias de conducta como el contrato por firmas y, sobre todo, que los alumnos entiendan la utilidad de la materia.

Para esta autora es importante que los alumnos sepan, y que nosotros los docentes les expliquemos, en qué fallaron. De esa forma, al cerciorarse de sus errores y reconocerlos como tal, tendrán más cerca la posibilidad de subsanarlos y por lo tanto mejorar, lo que reforzará su autoestima y su motivación por la superación de los obstáculos.

Por ejemplo, una de las estrategias propuesta por Mignorange, el contrato por firmas, puede ser útil y se emplea en ocasiones con alumnos con problemas de comportamiento, aunque siempre se puede extrapolar al resto de compañeros de la clase. Este acuerdo trata esencialmente en que los alumnos y el profesor, establezcan un pacto contractual vinculante, mediante el cual, si el alumno cumple con los requisitos pactados con el profesor, este les recompensará con algo que ellos deseen, como por ejemplo una salida grupal o una visita guiada.

Y lo más importante que esta autora considera es que, en gran medida, los alumnos no entienden para qué se estudian la mayor parte de los contenidos de una materia, estudian si acaso por una motivación extrínseca, pero nunca por la propia materia, generando una total desvinculación motivacional con el temario a estudiar, datos y datos sin sentido, y por ello, para que el alumno se sienta estimulado hacia el aprendizaje de estos contenidos, nosotros como profesores, debemos presentárselos de una manera atractiva y relacionada con situaciones de la vida diaria, que ellos puedan relacionar de forma eficaz (Mignorange, 2010).

Otros investigadores como García y Doménech (2010) que han teorizado sobre el concepto de motivación, plantean además que para ayudar a motivar a los alumnos es crucial también intentar generar un clima afectivo en el aula y para conseguir esto, debemos dirigirnos a los alumnos por su nombre, debemos usar el humor y la cercanía

lo que permite una mayor distensión en clase, y sobre todo, y redundando en lo expuesto en el último apartado del tema anterior; Empatizar con los alumnos, con sus sueños y con sus miedos.

Otra serie de herramientas que coadyuvan a mejorar la motivación en el alumnado, son las de atrapar a los estudiantes en una serie de actividades y metodologías que fomenten la participación, el trabajo cooperativo, la retroalimentación educativa etc., ya que así se sienten partícipes y protagonistas de su proceso de aprendizaje, mejorando en muchas ocasiones sus notas.



(Fig.2 Enfoques motivacionales. Basado en Brophy 2000)

Es fundamental, por otra parte, intentar evitar a toda costa el estrés, la ansiedad, los nervios, la frustración los miedos y demás emociones que producen los exámenes, y por ello es preferible utilizar una “evaluación criterial”, que consiste en poner el énfasis sobre los propios triunfos de los alumnos, evitando de este modo comparaciones en torno a la norma seguida, permitiéndonos juzgar el esfuerzo y mejora personal realizada, teniendo siempre en cuenta las posibilidades y limitaciones de cada alumno (García & Doménech, 2010).

Uno de los primeros pasos debe ser el de definir cuál es nuestro objetivo para con los alumnos, qué queremos conseguir, porque sólo conociendo lo que se quiere lograr podemos alcanzarlo. Especialmente, y de forma preponderante, debemos de ser capaces de inculcar en los alumnos y alumnas el deseo por aprender, ya que es el motor principal para que la motivación aumente y una vez ocurrido esto, debemos ser capaces de mantener viva la pasión de los alumnos para aprender, por conocer, por averiguar,

por investigar, ya que esto es un factor fundamental si buscamos que la motivación permanezca por un tiempo largo en nuestro alumnado, incluso cuando su periodo educativo haya llegado a su fin.

Otro punto clave, es el de aspirar a que los alumnos sean conscientes del cambio producido para que, de este modo, se den cuenta de la mejora que se ha producido en su rendimiento, ayudando así a mejorar su aprendizaje y su motivación al conocer las herramientas para hacerlo. También es importante que como profesores fomentemos la excelencia, ¡ojo!, no la perfección, es decir, debemos buscar tener a los alumnos motivados pero sin pretender que alcancen la perfección, porque en muchos casos esto no sería posible provocando que apareciera el desánimo en el mejor de los casos, y en el peor, la frustración y la ansiedad.

También resulta pertinente para este fin el señalar tanto el logro como el error por igual, y no solamente los aciertos, para que de esta forma, los alumnos comprendan que el proceso motivacional respecto a la adquisición de conocimiento y/o habilidades está exento de dificultades, les vacunará contra la frustración y así estarán menos predispuestos a abandonar su objetivo propuesto tras los primeros reveses y obstáculos. Esto ayudará a que los alumnos sean capaces de superar su miedo a no cumplir con el objetivo pactado, haciendo que se conviertan en personas tenaces, es decir, que tengan la capacidad de superar las adversidades que les vayan apareciendo transformándolas en oportunidades.

Y finalmente es fundamental que los docentes recordemos que el camino motivacional es un camino de guía y acompañamiento, es clave que la consecución del objetivo marcado por nuestros estudiantes sea visto por ellos mismos como un logro propio, como algo que han conseguido por ellos mismos, provocando una mejora significativa en el grado de motivación. (Universia, 2016).

Dentro del ámbito concreto de la didáctica de las Ciencias Sociales hay unas herramientas muy poco empleadas en la enseñanza tradicional pero que son instrumentos de primer orden para motivar, suscitar el interés y enseñar a los alumnos, hablamos de los videojuegos. En *Homo Ludens* Huizinga (1972) habla del valor antropológico de los juegos, explica como la comprensión de información compleja, al estar organizada en torno a una narrativa permite su mejor asimilación, pero sobretodo genera una motivación inmediata: pasarlo bien.

Varios estudios, como los de Cuenca (2001), Ballenilla (1989) o Hernández (1999), nos señalan la importancia del uso didáctico de los juegos para hacer comprender conceptos abstractos que por su complejidad resultas difíciles de comprender sobre el papel pero que bien se pueden interrelacionar en un juego para hacerlos entendibles. Esto es especialmente relevante cuando se trata de comprender sistemas, estructuras y metaconceptos de difícil asimilación como pueden ser la evolución histórica, el cambio y permanencia, etc. Los juegos también pueden servir como un método de experimentación social donde se reproducen una serie de

situaciones, escenarios y condiciones específicas inciden en un determinado fenómeno humano encuadrado dentro de unos parámetros concretos de tiempo y espacio.

Existen multitud de videojuegos con los que explorar y profundizar el aprendizaje en Ciencias Sociales, para el estudio de la Historia tenemos clásicos como el *Age Of Empires*, *Age of Mitologic*, *Empire Earth*, *Tzar*, la saga *Total War*, *Imperium*, *Pretorian*, *Comandos II* o la saga de *Assasin´s Creed*, (Quintero, 2017) en estos aunque la parte más final suelen ser épicas emocionantes y motivadoras batallas, el proceso para llegar hasta ahí, estimulante para el alumno puesto que otorga el beneficio de la victoria, transcurre a través de multitud de necesidades y factores que el jugador/alumno debe atravesar.

En ese proceso aprenderá de una forma lúdica, la importancia de los recursos naturales y materiales y el comercio para la construcción de una civilización, el desarrollo de la tecnología, la diplomacia internacional, la importancia de las vías de suministro de alimentos, los impuestos, las sublevaciones, los equilibrios de poder, aprenderá divirtiéndose sobre multitud de pueblos, naciones y civilizaciones y sobre sus procesos de cambio y transformación. Descubrirá con curiosidad e interés el diferente aspecto cultural de cada uno, arquitectonicamente hablando, pero también formas de vestir, sus puntos fuertes y débiles y tantas otras manifestaciones culturales.

Todos estos videojuegos disponen, además, de campañas históricas en las que desarrollan pormenorizadamente el transcurso del devenir histórico durante sucesos bien concretos, por ejemplificar *Tzar: El Cid y la Reconquista*. Donde a través de diálogos personajes y localizaciones diversas narra el proceso desde el 722 hasta el 1492. Y por poner otro ejemplo, *Imperium: Desafíos de Roma* donde desde podremos conocer los hitos políticomilitares romanos desde el 216 a.C. al 167 d.C. enfrentándonos y por tanto conociendo desde honderos baleares hasta elefantes bárcidas.

Para el estudio de de Geografía pero también de política y sociología urbana tenemos títulos como *Supremacy 1914*, *Anno 1404: Venecia*, *Caesar o Faraón*, en estos videojuegos se aprenden sobre provincias y territorios, actuales y pasados, cuestiones climáticas, gestión de recursos, demografía, regímenes fluviales, transportes, contaminación, flujos migratorios y muchas otras cuestiones del ámbito geográfico.

Tanto en los históricos como los de la vertiente más geográfica están atravesados por varias cuestiones propias de Historia del Arte, la arquitectura principalmente, pero también escultura y arte pictórico, y es que cada pueblo y nación de cada época dispone de sus propios diseños de los que el alumno/jugador se empapa y aprende sin apenas proponerselo.

Esta estimulante forma de aprender y de vincular a los alumnos con la materia de estudio es muy provechosa en términos de motivación e interés, pero plantea dos dificultades, por una parte una dificultad logística y de seguimiento, puesto que su

empleo requiere de un uso medido y pautado. Pero también plantea un problema respecto al rigor y la veracidad de lo mostrado en los diversos videojuegos. Es en este segundo punto donde su vuelve interesante y a la vez crucial el papel del profesor, puesto debe corregir las licencias o inexactitudes de los juegos, pero con la ventaja de que los aspectos de los que se les habla a los alumnos ya son conocidos por estos, al haber jugado e impregnado de la materia concreta a estudiar.

3.4. Propuesta personal

Dos son los puntos sobre los que pivota la propuesta personal acerca de la motivación, por una parte recogiendo todo lo dicho anteriormente, pero también con una matización no encontrada en los autores analizados, y es la propia motivación del docente. Y es que difícilmente se puede inculcar en los alumnos la motivación por aprender, la pasión por descubrir lo ignoto que se oculta tras los libros, si previamente el profesor no siente entusiasmo, no siente pasión por la propia materia de estudio.

Lo que uno siente lo que uno piensa, conoce y palpa como propio inevitablemente se transmite en el discurso, en la mirada en el propio entusiasmo narrativo, este entusiasmo no es un entusiasmo meramente contemplativo sino que por el contrario, inevitablemente envuelve el aula y crea hegemonía del interés; es decir, puede hacer coincidir la motivación e interés del profesor por los temas que se explican con la motivación y el interés de los alumnos.

Ya sea explicando la diferencia entre un artrópodo antenado y un artrópodo quelicerado o la importancia crucial en el devenir de la Historia que hubiera tenido la victoria en Siracusa de las tropas propúnicas en el 212 a.C. el profesor debe tener, mostrar y transmitir al alumnado el entusiasmo con el hecho de que con la adquisición de conocimiento se está abriendo una ventana hacia una mejor comprensión del mundo.

Y es que sobre esto pivota, o debería pivotar el interés y motivación del alumnado, no por motivaciones extrínsecas sino por la capacidad de las propias materias a estudiar, o sus vinculaciones, o sus consecuencias e interrelaciones, para comprender mejor el mundo en el que vivimos, para entender como hemos llegado hasta aquí y poder contemplar la realidad desde una perspectiva cada vez más amplia y pormenorizada.

Parece razonable que si el propio docente siente realmente motivación por lo que enseña, y es capaz de vincularlo con la realidad de su presente seguramente será osmóticamente capaz de transmitir ese interés a los alumnos.

Por otra parte, el segundo punto de mi propuesta motivadora es llevar parte del estudio y evaluación al creativo mundo de la nueva oralidad. Entendiendo por nueva

oralidad a las redes sociales, especialmente YouTube, una nueva imprenta equivalente al invento de Gutenberg que convierte en permanente y fijo lo que antes era efímero y de difícil acceso. Entendiendo que la simbiosis entre libros y textos y consumo y producción audiovisual puede ser muy positiva.

Y teniendo claro que, si uno quiere difundir un contenido educativo, debe hacerlo donde el alumnado se entretiene. La aspiración clásica de enseñar deleitando de Horacio tan solo se puede realizar donde la gente acostumbrara a divertirse por lo tanto si lo hacen en YouTube, seguirían entonces tecleando allí para saber cómo cambiar una rueda o entender la filosofía de Heidegger (Castro, 2020).

Guiado por las premisas precedentes mi propuesta motivacional para las clases de Historia es la siguiente, tras cada tema o unidad didáctica los alumnos deberán elaborar un Meme¹ histórico, a su elección, relacionado con la unidad estudiada, esto por una parte incentivará el contenido lúdico y distendido del tema pero a su vez, al hacer posteriormente un concurso/competición evaluable y siendo susceptible de subirse a las redes, eso fomentará que cada vez se hile más fino y se bucee más hasta conseguir el meme más gracioso y original.

Pero sobre todo, y he aquí el punto clave del asunto, una vez por trimestre deberán realizar, y subir a YouTube un video de divulgación sobre uno de los temas o subtemas de todos los tratados durante el trimestre, siguiendo, quizás, el estilo de canales como “Pero eso es otra Historia” o “La cuna de Halicarnaso”, este video será público y se podrán verter además de los contenidos académicos propiamente dichos todo tipo de recursos visuales y sonoros que se deseen para amenizar los videos, incluyendo también secuencias de películas y de cualquier videojuego. Esto da rienda suelta a la imaginación y a la creatividad, permitiendo estudiar a fondo un tema para poder expresarlo, y formando a los alumnos como creadores de contenido educativo, permitiendo también la retroalimentación educativa y en definitiva un aumento de la motivación y el interés.

Otra metodología, quizás complementaria a la anterior por su enfoque conectivista, y que puede suscitar la motivación, es el uso activo de lo aprendido y la necesidad de aprender más, con el fin de ganar batallas dialécticas en la asamblea pública de nuestro tiempo: Twitter. Este espacio como plataforma donde se desarrolla el debate público, donde tanto la isegoría (ισηγορία) como la parresía (παρρησία) tienen cabida, presenta un campo de batalla excelente para que el alumnado demuestre su habilidad y su pericia para conectar los contenidos de las Ciencias Sociales, especialmente Historia y Geografía, con temas y asuntos de radiante actualidad. A través de la publicación en Twitter de una noticia, una fotografía o un mero objeto el profesor puede guiar al alumnado a través de los hilos que enlazan la materia de estudio

¹ Meme, concepto acuñado por Richard Dawkins y definido como unidad de información cultural transmisible y que actualmente se asocia a pequeñas imágenes o escenas audiovisuales difundidas por internet con contenido humorístico y referencial.

con la realidad más actual y palpable, debiendo los alumnos comentar, cuestionar contrastar la información con la que ya tienen y viéndose en la necesidad incluso de ampliarla.

Esta metodología presenta otra novedad, y es su carácter universalmente abierto, donde cualquier individuo, estudiante, académico, periodista o *troll* puede sumarse al debate, enriqueciéndolo pero también obligando a los alumnos a huir de la *dialéctica erística* (Schopenhauer, 1997) tan propia de Twitter y emplear razonamientos y argumentaciones lógicas basadas en los hechos estudiados y contrastados.

Ello generará una motivación doble, por una parte el alumnado se sentirá más atraído por los temas de estudio al poder vincular las Ciencias Sociales con algo tangible de su presente y no como algo lejano y etéreo, pero además propiciará una motivación adicional sostenida por la propia naturaleza consustancial de Twitter, que consiste en querer tener razón de forma pública, y para eso es necesario estudio y argumentos razonados y he ahí donde entra el profesor y el resto de elementos didácticos en su conjunto. Se aumenta por tanto el interés por el estudio y aumenta la profundización en temas que hasta entonces no se habían interrelacionado. (Calabuig, Medir & Donaire, 2013)

4. Alumnado Problemático.

4.1. Descripción

El tercer reto versa sobre los pesares y la dificultad que acarrear los comportamientos disruptivos en el aula. Estos comportamientos inciden tanto en normal proceso de aprendizaje del alumno que los causa, como de sus compañeros, pero también aumentan muy significativamente el nivel de estrés y de frustración del docente, lo cual a su vez incide en la consecución de las otras tres cuestiones planteadas.

Por lo tanto, la delimitación de este apartado se corresponde con alumnos y alumnas que posean o ejerciten un comportamiento contrario a lo deseable y necesario para el buen funcionamiento de la clase generando unas condiciones de inestabilidad y conflicto que requieran de un esfuerzo adicional del docente para centrarlos, motivarlos, enseñarles y reconducir su conducta para lograr un equilibrio y respeto en el aula.

Siendo necesaria la buena convivencia en el aula y el ambiente de cooperación y participación uno de los principales aliados del profesor para lograr la motivación e implicación del alumnado, es fundamental adoptar una actitud preventiva que se aleje de metodologías tradicionales basadas en priorizar la enseñanza de la materia obviando el comportamiento de estos alumnos y asumiendo que ese es un problema que se aleja de su competencia, cuando realmente, abordándolo apropiadamente mediante técnicas motivacionales e inclusivas repercute directamente en el interés del grupo y su predisposición hacia esa materia. El docente es el mediador entre la materia y el alumnado, consecuentemente es necesario que guíe al grupo de forma global, fomentando el interés colectivo y atajando los problemas de convivencia en el aula.

Desde una perspectiva interdisciplinar, social, sanitaria y educativa, algunos de los comportamientos conflictivos que se dan con más frecuencia, generando tensiones y yendo en detrimento del clima de estudio, no sólo de los alumnos conflictivos, sino por extensión (e incluso por imitación, dado que algunos de estos alumnos problemáticos suelen ser especialmente carismáticos) de la clase en su conjunto, son el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H), los comportamientos opositoristas desafiantes, la conducta disocial, la violencia entre iguales, el trastorno de ansiedad, fobia, mutismo selectivo y los problemas derivados del sistema familiar, escolar y social (Xunta de Galicia, 2005, págs. 8-13).

Estos conflictos han sido ampliamente estudiados y, consecuentemente, agrupados y analizados desde diversas perspectivas, por ejemplo, según M^a Victoria Pérez de Guzmán, Amador Muñoz y Monserrat Vargas (2010) los principales conflictos en el aula podrían agruparse en cuatro grandes grupos, tres de ellos diferenciados fundamentalmente por la intención del alumno, como son las conductas disruptivas, que tratan de boicotear la labor del profesor, las conductas indisciplinadas, cuyo fin no es

molestar, sino que parten conductas adquiridas como hablar sin permiso, correr por el pasillo, ensuciar, etc. y las conductas antisociales, que atentan contra la integridad física o psíquica de los demás. En otra línea, se encuentra el desinterés académico que, aunque también representa un problema para el docente no molesta al resto de alumnos ni afecta al clima general de estudio y que ya ha sido analizado. El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales V (DSM-V-TR, 2013), más en línea con el informe de la Xunta de Galicia, considera que los problemas más acusados son la hiperactividad, la conducta disruptiva, el negacionismo desafiante y la conducta violenta.

Es frecuente apreciar pautas y características comunes entre los alumnos que manifiestan este tipo de comportamientos y es importante saber reconocerlas para poder prevenir y anticiparse a la aparición de las citadas conductas conflictivas que puedan degenerar y convertirse en un hábito patológico. Siendo el docente capaz de identificar estas características frecuentes entre los alumnos conflictivos será capaz de aplicar metodologías y servirse de técnicas apropiadas para atajar el mal comportamiento incluso antes de que se desencadene el problema, pudiendo reconducir el conflicto e hasta servirse del mismo como una oportunidad de acercamiento.

En general, los alumnos con comportamientos conflictivos tiendan a obtener bajas calificaciones e incluso al fracaso escolar, un problema estrechamente relacionado, entre otros, con la ya mencionada motivación. La enseñanza más tradicional de las Ciencias Sociales es jerárquica, con el docente a la cabeza impartiendo gran flujo de información que los alumnos se limitan a recibir, sin que se plantee alguna reflexión que capte su atención o cuestión que fomente el debate, lo que propicia su desconexión mental, y esto es especialmente frecuente entre los alumnos que, bien por causas sanitarias o sociales, tienen poca predisposición para el estudio y falta de concentración.

Los alumnos conflictivos, como se ha comentado, requieren de una actuación rápida de identificación por parte del profesor y éste, desde una perspectiva preventiva, es importante que conozca sus inquietudes e intereses y apele a ellos a la hora de impartir la materia para captar su atención, evitando así la aparición de malos comportamientos y despertando su interés. Pero el problema de los alumnos conflictivos va más allá del aula, también en el momento del estudio en casa, sin una adecuada motivación para centrarse en los contenidos su tendencia es a no estudiar o hacerlo mal, recurriendo a la memoria y la repetición.

El problema del alumnado conflictivo es general y puede presentarse en cualquier materia, pero la respuesta para atajarlo y las posibles soluciones que el profesor puede adoptar vendrán dadas, en gran parte, por los recursos que le puede proporcionar el propio contenido de las asignaturas, lo que en el caso de las Ciencias Sociales, por su facilidad para crear vínculos y nuevos significados con los alumnos, es un punto a favor.

4.2. Diversos análisis

De la misma forma que los problemas de conducta han sido ampliamente estudiados y clasificados, existen multitud de investigaciones que aíslan los factores de riesgo comunes a estos alumnos problemáticos de forma que el docente sea capaz de reconocerlos fácilmente, intervenir y darles una rápida respuesta sirviéndose de las técnicas y herramientas más adecuadas para atajarlos e incluso ser capaz de transformar el riesgo en una oportunidad para iniciar un acercamiento e implicar a los alumnos. Es decir, hay que hacer hincapié en que remitirse al origen de estos comportamientos será la llave para que el profesor pueda anticiparse y actuar preventivamente adoptando una metodología docente adecuada para evitar la aparición del problema. Para ello es necesario profundizar en estos factores.

Como se ha visto, los principales problemas detectados por los distintos estudios, aunque difieran las perspectivas de estudio y los métodos de análisis, son comunes entre los distintos estudios. Así, al estudiar el origen de cada uno de estos comportamientos, los resultados son abordados y analizados desde distintos enfoques, pero son fundamentalmente los mismos.

Como proponía el informe realizado por la Xunta de Galicia, la perspectiva adoptada ha de ser interdisciplinar; sanitaria, educativa y social si se pretende identificar del conjunto de problemas expuestos por la mayoría de estudios.

Según el estudio de Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004), y coincidiendo con estudios previamente realizados por Pellegrini, Bartini y Brooks (1999) o Schwart, Dodge, Pettit y Bates (1997) o el de 2011 de Perez de Guzman, Amador Muñoz, y Vargas, entre otros, el origen y las causas más frecuentes de la mala conducta se pueden agrupar en tres grandes grupos:

Causas sociales: Estas causas hacen referencia al contexto social del alumno. Entre las causas sociales de malas conductas más frecuentes están el tener un círculo social conflictivo violento, el consumo o contacto con drogas, pandillismo, etc. Pero también otras macro referidas al contexto social actual. La evolución tecnológica ha dado lugar a una necesidad de inmediatez, cada vez hay menos motivación por los esfuerzos a largo plazo y el acceso a la información de forma inmediata que nos da internet va en detrimento de la valoración de la educación académica. Otra característica de la sociedad del S.XXI es la multiculturalidad que, por un lado, enriquece la diversidad cultural, pero, por otro, dificulta la convivencia al tener normas y costumbres distintas. Estudiaremos esto último más adelante.

Características familiares: Entre este grupo de causas es frecuente que el problema se origine por pertenecer a familias con pocos recursos, que vivan en zonas conflictivas y que no valoren la educación y/o tengan bajas expectativas. El mal comportamiento de un alumno también se puede originar si vive en un hogar donde se

sufren malos tratos, hayan sufrido un abandono o tengan carencias afectivas o por tener unos padres sobreprotectores y permisivos.

Características de la escuela tradicional: Muchos autores coinciden en la importancia del sistema educativo y del docente, como posteriormente se desarrollará. Una de las principales características de la escuela tradicional que origina los problemas de comportamiento es la tendencia de los profesores a enfocarse en la materia a impartir, ignorando otros aspectos como las agresiones entre alumnos que pasan a ser normalizadas y se considera ‘asunto suyo’, las faltas de respeto o la atención a la diversidad, actuando como si no existieran.

La falta de interés de los profesores o del centro en su conjunto por los alumnos lleva a comportamientos como la promoción sin alcanzar el nivel mínimo, el distanciamiento entre docentes y alumnos (lo que genera falta de implicación por parte de los alumnos y apatía), la segregación de alumnos, la despreocupación el clima de trabajo y la convivencia en el aula o el empleo metodologías poco adecuadas, entre otros.

Perez de Guzman, Amador, & Vargas (2011) hacen una reflexión previa sobre la imposibilidad de limitarse a señalar a una única causa como detonante directo de una mala conducta. Si bien la división propuesta esquematiza los principales orígenes, los problemas provienen de una etiología múltiple. Se trata de una relación multicausal producida por el entrelazado de las relaciones humanas.

Investigaciones empíricas como las desarrolladas por la OCDE (2012) o la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, APA (2013), evidencian la incidencia de los factores clínicos en la aparición de los comportamientos problemáticos, algunos de ellos estrechamente relacionados con la edad de los alumnos como el TDA-H que, con la debida detección y tratamiento, puede atenuarse e incluso desaparecer en la edad adulta. Estos mismos estudios, aunque destacando el TDA-H como el problema de origen clínico más frecuente, también hacen referencia a otras causas psicológicas como las referidas a los factores cognitivos y psicoafectivos del alumno.

Estudios como el de Arnaiz y Grau (1997) contemplan dentro de los factores clínicos los retos físicos y sensitivos a los que se puede enfrentar el alumno y que, aunque no suponen un problema para la convivencia en el aula, sí que requieren de una mayor dedicación y esfuerzo por parte del profesor.

El experto en psiquiatría infantil y adolescente, Dennis Cardoze, en su Manual para Docentes (2007), por su lado, hace especial incidencia en el papel del educador y del sistema educativo considerándolos como los factores más relevantes en la aparición de las malas conductas en el aula. Según este autor, las conductas de los alumnos están muy influidas por el tipo de relación que se establece entre ellos y el docente, o entre ellos mismos. Analiza algunos de los comportamientos habituales en los profesores que pueden desatar la aparición de los malos comportamientos, la apatía y, por asociación,

el rechazo de la materia impartida. Señala cómo la falta de empatía o el desinterés por los alumnos puede conllevar la antipatía del alumnado. En secundaria los jóvenes esperan encontrar en el profesor una persona que “sepa atraer la estima y el afecto divirtiéndose (moderadamente) con los alumnos [...] un auténtico camarada al cual debiéramos mucho respeto” (Marchand, 1960). Otras actitudes o prácticas de los profesores que despiertan activamente la rebeldía de los alumnos y desencadenan conflictos son:

- Las agresiones verbales por parte del profesor que, aunque no sean resultado del rechazo hacia el alumno, pueda generar en éste decepción o un sentimiento de humillación.
- El rechazo al alumno, que suele ser frecuente en casos con discapacidad que son integrados en un aula regular.
- Las críticas negativas reiteradas, centrándose en lo malo y no reconociendo ni valorando lo positivo.
- Los castigos frecuentes, que se ha comprobado que las víctimas de los abusos responden con rebeldía, actitud desafiante y frustración.

También habla sobre las capacidades personales del docente, especialmente sobre su imagen, si consigue proyectar autoridad como para neutralizar a los alumnos problemáticos y carisma como para despertar su interés y captar su atención.

Cardoze (2007) hace una distinción entre las causas propias del docente de las del sistema educativo en su conjunto como otro de las posibles causas de aparición de malos comportamientos, entendiendo como sistema educativo “todo aquello que forma parte del funcionamiento del centro escolar: la visión educativa, el currículo, las normas de disciplina, la coordinación entre docentes y entre éstos y la dirección para la implementación de los programas, la participación de las familias y de los estudiantes, la relación con la comunidad y otros”. Clasifica como escuelas exitosas aquellas que con su trabajo dan respuesta a la pregunta: “¿Qué podemos hacer para interesar a los alumnos por el aprendizaje y que se sientan bien en el centro?” (Cardoze, 2007)

4.3. Líneas de trabajo y Solución

Es imposible que cualquier iniciativa educativa pueda eliminar todos los conflictos, ya que forman parte de la vida. Pero las escuelas pueden ayudar a los jóvenes a aprender que se puede y se debe elegir entre diferentes maneras de reaccionar ante un conflicto. Los alumnos pueden desarrollar habilidades de negociación y de resolución de problemas que les permitan considerar el conflicto no como una crisis sino como una ocasión de cambio creativo. (UNICEF, 1999)

La línea a seguir propuesta para el control de las conductas problemáticas es la del trabajo preventivo. Sabiendo identificar las características comunes en los alumnos problemáticos para poder reconocerlos antes de que aparezca el mal comportamiento, creando desde el inicio un buen clima en el aula que fomente la buena predisposición y el interés de los alumnos hacia la asignatura. Esta línea de trabajo se dirige directamente al profesor en el aula, pero sin olvidar que forma parte de un sistema y que la buena relación y coordinación con el resto de miembros del mismo (profesores, dirección, familias, alumnos y comunidad) es igualmente importante a la hora de que los alumnos se sientan bien en el centro.

Aunque por lo general hay acuerdo sobre cuáles son los elementos que intervienen en el control de las conductas problemáticas, a la hora de plantear una intervención, el baremo de cada uno de los elementos puede variar.

Algunos autores como Jurado y Justiniano (2015), centran sus investigaciones en la institución educativa. Partiendo de que las conductas problemáticas involucran tanto al sistema educativo como a su entorno, de forma que se han de utilizar desde estrategias de centro, hasta estrategias de enseñanza y aprendizaje, por tanto, las conductas disruptivas deben ser asumidas desde la trayectoria académica de los estudiantes, las familias, el mismo alumno, los docentes y orientadores. Los autores plantean actuar facilitando recursos por niveles: con respecto *al alumnado*, potenciando su desarrollo y habilidades, con respecto *al profesorado*, teniendo en cuenta sus competencias, con relación *al aula* como espacios adecuados, con relación *al centro*, su organización y medidas, con respecto a *la familia*, integrándola en el proceso, y con respecto a *la comunidad*, teniendo presente que el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes se da en función de un entorno en particular.

Por su parte, el estudio de Pérez de Guzmán, Amador, & Vargas (2011) se orienta hacia la formación del profesorado ante estas situaciones y opta por una perspectiva multi-método, concluyendo en una serie de propuestas concretas:

El diálogo. Supone escucha activa, de empatía, apertura hacia los demás y disposición para cuestionarse las ideas propias sin evitar el rebatir las de otro. El diálogo será más fácil si cada uno es capaz de ponerse en el lugar del otro, fomentando la empatía. Experimentar cómo cada uno capta diferentes aspectos de una misma situación y tomar conciencia de que la opinión de los demás puede ser valiosa como la nuestra.

Aprendizaje Cooperativo. Persigue como filosofía no sólo el avance individual sino el de todo el grupo. Todos pueden enriquecerse mutuamente aprendiendo juntos. No es imprescindible competir sino colaborar. La competición es positiva si estimula en los sujetos el proceso de aprendizaje. Sin embargo, pueden existir procesos competitivos en situaciones cooperativas, sin que se corra ningún riesgo. Dado que algunas personas necesitan el apoyo y el estímulo del grupo.

Solución de problemas. Se debe fomentar que los sujetos desarrollen un pensamiento crítico y aprendan a resolver problemas por sí mismos, sin esperar que se los resuelva otra persona que consideren que tiene mayor autoridad. Entre los pasos a tener en cuenta para resolver un problema se pueden mencionar: crear un buen clima, definir y discutir el problema, explorar todas las opciones y valorar las alternativas.

Autorregulación. Consiste en la habilidad de la persona para desarrollar comportamientos aceptables socialmente, para lo que es necesario fomentar la autoestima y autodisciplina, que lleve a una mayor confianza en sí mismo y a la autoafirmación.

Participación en la elaboración de las normas. Los alumnos deben sentirse implicados en la elaboración de las normas de funcionamiento del centro, de la disciplina y de la convivencia escolar, si bien, su participación será gradual según la edad. Las estructuras administrativas y la organización institucional deben permitir que los alumnos puedan opinar sobre las decisiones que les afectan; de lo contrario daría lugar a la denominada indefensión aprendida. Este concepto se refiere tanto a la pasividad como a la impotencia, al tomar conciencia el sujeto de que él es ajeno a los cambios que se producen a su alrededor. El alumno entiende que no se le tiene en cuenta y son otros (padres, profesores, autoridades...) los encargados de modificar las situaciones e influir en su futuro.

Comprensión y control de la agresividad. La agresividad es inherente al ser humano. Cualquier situación puede provocar agresividad; si bien, es importante no llegar a la agresión. El sujeto debe aprender a controlar las conductas agresivas y desarrollar actitudes que propicien la relación con los demás.

Confrontación de ideas. El debate y la confrontación de ideas suele ser un ejercicio en el que los alumnos disfrutan y se implican, dado que tienen gran interés en poner a prueba su capacidad de razonamiento, constatar que su argumento es válido y ser reconocido como valioso por el resto del grupo.

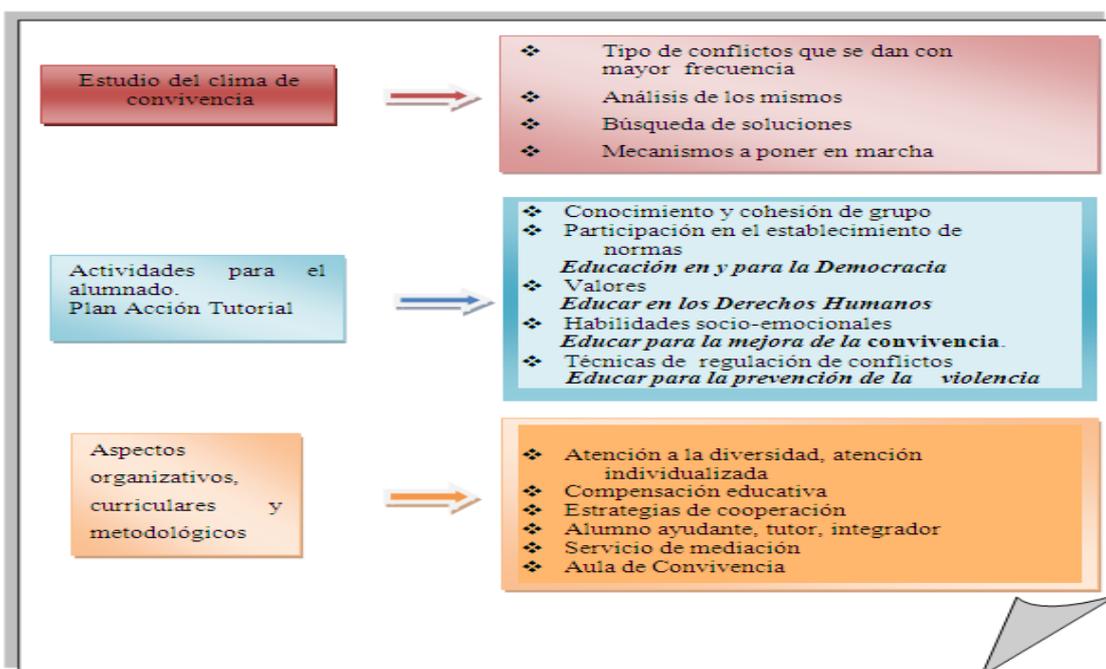
Implicación de las partes. Para la resolución de los conflictos lo más adecuado es que las partes se impliquen directamente en la búsqueda de soluciones. Si esto no fuera posible, habría que acudir a un elemento externo como es el mediador, tal y como se ha indicado en el capítulo correspondiente. Esta metodología ayuda a una comprensión e interiorización más profunda de lo sucedido, así como a asumir con mayor claridad las consecuencias individuales y grupales. (Perez de Guzman, Amador Muñoz, & Vargas, 2011)

También la Xunta de Galicia (2005) asigna un mismo peso a la intervención en el ámbito escolar y el familiar, considerándolos independientes e interrelacionados al mismo tiempo siendo el alumno el eje de la relación entre ambos y añade una consideración menos tratada que es la evaluación y la modalidad de escolarización, recomendando que el alumno se escolarice en centros educativos ordinarios y que si los

problemas de conducta conllevaran graves atrasos escolares se planteasen medidas de refuerzo.

A todo esto, se le suma una reflexión ampliamente tratada pero menos profundizada sobre la figura del profesor. El profesor deberá de trabajar en sí mismo y ser capaz de adoptar una postura de autoridad pero al mismo tiempo cercana, que el alumno sienta respeto pero también simpatía y confianza. Otro aspecto personal a trabajar es el carisma. Aunque servirse de metodologías que simplifiquen el proceso de aprendizaje y capten su atención sea un aspecto fundamental para conseguir un buen ambiente de trabajo, un profesor carismático, como hemos visto en el primer apartado, ofrece un valor añadido, dado que a la calidad de la metodología se suma una actitud atrayente que facilita la retención de la atención de los alumnos en la materia.

Las propuestas planteadas para abordar el mal comportamiento en el aula se pueden sintetizar en tres líneas de actuación que, para ser efectivas, deberán de darse de forma coordinada, dada su complementariedad. Siguiendo el modelo de M^a José Caballero Grande (2010), se pueden estructurar de la siguiente forma:



(Fig.3 Líneas de actuación.

https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/DEA_Maria_Jose_Caballero.html)

En el caso de las Ciencias Sociales y retomando la motivación como herramienta estratégica a la hora de mejorar la predisposición de los alumnos hacia la clase, el factor de la proximidad y la facilidad para crear vínculos sencillos con los conceptos puede acotar el problema, captando su atención y fomentando la empatía. Por ejemplo, el problema de la multiculturalidad es fácilmente abordable en Geografía, donde se puede acercar a los alumnos las realidades de los países de origen de sus compañeros y a

través de la Historia se puede profundizar en su cultura y lograr un mejor entendimiento de las costumbres y tradiciones. Es en las asignaturas de Historia y Geografía donde se debe tratar el respeto entre diferentes culturas y “debemos reconocer el papel de las Ciencias Sociales a la hora de dar voz a los sin voz y dar visibilidad a distintas formas de exclusión social” (Matarranz & Garcés, 2011, p. 186). Y es que, como dice Merchan (2005, p.57) “lo que vemos como problemas de disciplina en el aula, puede interpretarse como manifestaciones de la confrontación de distintas culturas en el seno de la institución escolar”.

Una propuesta para trabajar en el aula los problemas derivados de la multiculturalidad nos la proporciona López (2004) y consiste en construir, a través de actividades propias de las Ciencias Sociales, una ciudadanía intercultural para el conjunto de alumnos. Para ello serán necesarios proyectos democráticos en los que el alumnado adquiera el control sobre estos y que sea capaz de integrar totalmente a las minorías culturales en el aula. El profesor deberá controlar que esto suceda así pero sin influir demasiado en el devenir de los proyectos, siempre que estos pivoten en torno a valores como la tolerancia, la inclusión y el diálogo. Con una actividad basada en el rol playing, por ejemplo. Puesto que el concepto de ciudadanía ha sido una constante a lo largo de la historia, con gran importancia en numerosos pueblos y culturas se podrá explorar simultáneamente el estudio de diversas áreas de las Ciencias Sociales, combinando diversos enfoques y parámetros con el fin de crear una ciudadanía multicultural que incluya y agregue a aquellos alumnos de origen diverso, al mismo tiempo que se conoce la geografía y cultura de otros países así como fomentar la reflexión sobre la realidad actual de dichos países. Entendiendo el concepto de educar en ciudadanía como proporcionar a los individuos instrumentos para la plena realización de esta participación motivada y competente, de esta simbiosis entre intereses individuales y colectivos, aportando en una ética de responsabilidad, donde se crece juntos, siendo actores de nuestros espacios. (Machado, 1997).

Superar el reto de los comportamientos problemáticos derivados de la multiculturalidad obliga a superar las constricciones del currículo oficial, de geografía e historia de secundaria, para poder desarrollar y trabajar las diferentes culturas en el aula. El modelo oficial se basa en una etnocentricidad occidental y olvida la cultura de otras partes del mundo, dejando de mostrar la diversidad existente. Como afirma Galindo (2005) la cuestión no es o dar más valor a una cultura o hechos históricos por encima de otros, sino ofrecer a los estudiantes un abanico amplio y una visión globalizada de la Historia y alejarse de esa concepción de superioridad nacional o de pertenencia.

A través de la Historia se puede y debe trabajar la multiculturalidad a partir de los valores democráticos, siendo necesaria la inclusión de la historia, el horizonte cultural y en definitiva las diferentes perspectivas de los diferentes grupos culturales que conforman el aula para poder desarrollar una educación multicultural que integre la diversidad de la sociedad en el contenido de las Ciencias Sociales. Para poder generar esta igualdad entre culturas en el aula es esencial que el contenido y el currículo se aleje

de primar unas culturas sobre otras y se adapte a un contexto social cada vez más diverso (Aguado, 1996).

También, al requerir un trabajo activo de atención y vinculación, los alumnos conflictivos focalizan su atención hacia la materia y en su relación con ella, facilitando el buen ambiente en el aula. La elección de los contenidos adecuados a las características propias de los alumnos (atendiendo a factores como la diversidad cultural, funcional, de género, etc.) y la clase como contexto, la generación de debates entorno éstos, las nuevas perspectivas y el fomento de la comunicación multidireccional, contribuye a la minimización de los conflictos, incluso ayuda a gestionarlos desde un pensamiento crítico que no vaya en detrimento del alumnado, sino que les ayude a desarrollarse como personas y ciudadanos.

Siendo el profesor consciente del temario reglamentario, las actividades participativas, como la generación de debates podrá enfocarla hacia temas que considere de especial importancia para contribuir a la mejora del clima en el aula, como podría ser abrir un diálogo en torno a conflictos bélicos que hayan determinado las condiciones y costumbres de sus compañeros o profundizar, mediante ejercicios de búsqueda y exposición, en la situación socio-política actual en las regiones de procedencia de algunos alumnos que les haya obligado a migrar. La contraposición de ideas y la participación de alumnos que han vivido estas distintas realidades, si el profesor es capaz de gestionar el diálogo siendo respetuoso y ordenado, contribuirá al acercamiento entre los alumnos y sus culturas, fomentando la empatía y minimizando los prejuicios.

4.4. Propuesta personal

Cómo lidiar con alumnos conflictivos es seguramente el reto más delicado de todos porque puede incidir negativamente con cualesquiera otros proyectos planteados, puede interferir negativamente con las aspiraciones motivacionales planteadas y puede mermar, y mucho, las capacidades de liderazgo del profesor. Pero, paradójicamente, estas tres cuestiones, como veremos en las conclusiones, guardan una relación inevitablemente simbiótica, puesto que en la medida que existan unos liderazgos y unas motivaciones fuertes menor será el grado comportamientos negativos de los alumnos, o al menos su capacidad de influir en el devenir de la clase será menor.

El principal punto sobre el que debe pivotar la solución de los conflictos con el alumnado conflictivo es el entendimiento, comprenderlos, ponerse en su piel e intentar atisbar las motivaciones psicológicas que mueven su actuar, detenerse un instante para asomarse a su vida, a sus anhelos a sus miedos a sus frustraciones y a sus sueños. En base a las características previamente señaladas, el profesor puede anticiparse y detectar qué alumnos son susceptibles de desarrollar comportamientos conflictivos y focalizar su atención de una forma especial sobre ellos, y no sólo a nivel de comportamiento, para

atajar las malas conductas, sino también de una forma positiva para involucrarlos y motivarlos hacia el contenido de la materia.

Para un docente, el mayor éxito es lograr la implicación del alumnado en su totalidad de forma que focalicen su atención sobre la clase y no sobre otros factores que puedan activar malas conductas o generar desinterés. En el caso de las ciencias sociales, el conocimiento del contexto social del alumnado, sus intereses y preocupaciones, son potentes herramientas para captar su atención y ser capaz de vincular esas inquietudes con el temario es una buena estrategia para desplazar su foco de atención e incluso, mediante el contenido docente, por ejemplo, analizando las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos, se puede reflexionar sobre cuestiones más profundas referentes a valores y comportamientos con los que puedan empatizar.

También las dinámicas de los alumnos pueden ser interesantes a la hora de diseñar una estrategia educativa. Los medios digitales entre los que han crecido pueden ofrecer importantes herramientas adaptables al ámbito educativo e, incluso, la forma de establecer nuevas conexiones mentales y los estímulos visuales que imperan en sus nuevas formas de comunicación pueden ser utilizados para presentar contenidos. Por ejemplo, similar a la navegación en internet, basada en links entre los que se puede ir saltando, es el diseño de esquemas que tomando palabras clave remiten a nuevos conceptos. Este sistema es potencialmente interesante para la retención de contenidos relacionados. También la imagen tiene un papel protagonista en la comunicación actual, servirse de ellas para plasmar conceptos es un recurso efectivo y sencillo de implementar.

Por suerte para valorar la importancia de este entendimiento (y para desgracia de mis antiguos profesores de instituto) yo he sido uno de esos alumnos conflictivos, además de diagnosticado TDA-H, de los que pasaba más tiempo en el pasillo que en el aula, de los que sentía una irrefrenable necesidad de interrumpir al profesor con tonterías absurdas, no por un deseo real de molestar al docente, sino más bien por la frustración e insatisfacción social que sentía y que solo se mitigaba momentáneamente cuando conseguía sonsacar a la concentrada clase efímeras carcajadas a costa del profesor. Convertirme durante unos instantes en protagonista y objeto de una atención de la que carecía en los recreos o en el resto del tiempo.

Esto me dota de una perspectiva adicional a la hora de juzgar a alumnos y situaciones conflictivas puesto que he estado a ambos lados de la trinchera y tengo memoria, no se me olvida las pocas, pero cruciales ocasiones, en las que un profesor o profesora, en vez de solamente castigarme, me dedicó unos minutos de su tiempo para intentar entenderme desde dentro. Empatizar conmigo.

Y ésta idea de mi pasado lejano es precisamente la que me gustaría exportar a mi futuro próximo como docente, por mucho que un muchacho o muchacha cause disturbios en clase siempre has de tener el tiempo, la paciencia y la voluntad de poder

hablar de tú a tú, comprender su contexto, social, sentimental y familiar, y que el alumno note que realmente te interesas por él, que realmente le importas.

El año pasado un alumno con TDA-H, de 11 años, al que tuve que echar de clase por su mal comportamiento para con sus compañeros, y con el que precisamente estaba hablando en el pasillo de ello me espetó una frase que me sorprendió, me dijo: “*¡Eduardo, tu eres el único que me respetas!*”, esta frase me marcó, yo nunca le había hablado en términos de respeto, pero él lo percibió por mi forma de hablar y de interactuar con él. Tras esto se dio una relación alumno-profesor mucho más directa y fraterna, creándose un vínculo que antes no existía, sabiendo el muchacho, que aunque yo en momentos me enfadara o le castigara siempre lo haría desde el respeto como alumno y como persona, y es precisamente este modo de actuar, el que debe guiarnos como docentes con todos nuestros alumnos, el respeto.

Por otra parte, una propuesta que puede resultar muy provechosa es la de una vez conociendo a los alumnos problemáticos y sabiendo, o intuyendo, cual puede ser la causa de actitud o comportamiento emplazarles a realizar una exposición pública en el aula de un tema que les toque especialmente de cerca. Esto les motivará y al verse, al menos parcialmente, reflejados en la materia de estudio, estarán mucho más cerca del estudio y del propio proceso de aprendizaje que antes. La presentación será ante toda la clase, por lo que obligará al alumno a querer lucirse, pero además deberá ser personalizada, y aquí entran multitud de casuísticas diversas, pero por fortuna la geografía y la historia abarcan y pueden explicar, gran parte de las causas y orígenes de los problemas de comportamiento de los alumnos.

5. Aprendizaje Significativo y Perdurable.

5.1. Descripción

Un problema frecuente en la enseñanza de las Ciencias Sociales es la retención de datos a largo plazo y es que estas materias contienen muchos datos (aparentemente) arbitrarios, como las cifras de los años, los metros o los nombres propios. Los alumnos aprenden solo a recordar para plasmar la información en un examen, el problema es que eso es efímero y todos esos recuerdos se perderán con el tiempo, como lágrimas en la lluvia.

Esto es un grave problema puesto que de ese modo ese conocimiento adquirido solo servirá al fin mismo de aprobar la asignatura, y de hecho muchos alumnos lo visualizan exactamente así, y no les podrá servir para construirse como personas, como ciudadanos como seres conscientes y consecuentes consigo mismos y con el mundo que les rodea, que es, en principio, uno de los objetivos de la enseñanza.

Es importante ser consciente de este hecho y realista a la hora de diseñar una estrategia educativa adecuada a las cualidades del contenido para facilitar que alumnos sean capaces de retener información que se adquiere de memoria y, mayoritariamente, sin razonamiento lógico. Para superar este reto docente disponemos de una metodología específica, el Aprendizaje Significativo.

El aprendizaje es el proceso de adquirir conocimiento, habilidades, actitudes o valores a través del estudio, la experiencia o la enseñanza. Aprender origina un cambio en los individuos que les lleva a crear nuevos conceptos mentales o a desarrollar o modificar los conceptos previamente aprendidos, y este proceso se puede dar de diversas maneras: por repetición, por asociación, de forma colaborativa, por observación, etc. No se puede hablar tajantemente de una forma correcta o incorrecta de aprender sino tratar de localizar la más adecuada para cada contenido. Sin embargo, volviendo al problema del aprendizaje cortoplacista, el método más extendido para limitarse a aprobar es el memorístico o por repetición. A la hora de tratar de retener cifras o nombres parece la forma inevitable de trabajar, pero incluso entonces es posible servirse de recursos mnemotécnicos que ayuden a retener mejor la información aleatoria, dándole cierta estructura lógica que el cerebro es capaz de interpretar mejor e integrarla de forma duradera. El profesor, por tanto, puede contribuir al aprendizaje del alumnado no sólo mostrando el contenido, sino también proporcionándoles herramientas o estrategias que faciliten la fijación de conocimientos que serán la base de nuevos conceptos.

Así, dado que el objeto del presente trabajo es abordar retos educativos frecuentes en la enseñanza de las ciencias sociales y, habiendo ya presentado la

motivación como herramienta fundamental para limitar las malas conductas y fomentar la aparición del interés, se propone la adopción de un método pedagógico dirigido hacia el aprendizaje significativo por ser uno de los más completos, integradores y que, precisamente, requiere de una buena predisposición e implicación real del alumno.

El concepto de aprendizaje significativo es propuesto por Ausubel (citado en Romero 2009) con el desarrollo de su Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción (1963; 1968). Ausubel destaca la importancia del alumno y sus condiciones a la hora de crear nuevos significados, siendo éstos entendidos como la formación de nuevos conocimientos o informaciones de forma sustancial, es decir, integrándolos en su red cognitiva y relacionándolos con el conjunto de conocimientos, conceptos y experiencias previas del alumnos y modificando sus esquemas. El aprendizaje significativo es lo opuesto al aprendizaje por repetición o memorístico, en el que el alumno se limita a recurrir a la memoria a corto plazo, generando una información arbitraria sin tratar de relacionarlo con sus conocimientos previos ni desarrollar su red cognitiva, por ejemplo, la memorización de un número de teléfono. Mientras que el aprendizaje memorístico tiene una caducidad, el aprendizaje significativo se integra en la estructura cognitiva del alumno y en sus esquemas de conocimiento previos dando lugar a nuevas organizaciones que se asimilarán de forma perenne, contribuyendo a su desarrollo. Así, por la naturaleza de este sistema de aprendizaje, al ser el alumno quien ha de generar los nuevos vínculos y asociaciones de forma interna, sus condiciones son fundamentales, como el nivel de desarrollo de sus estructuras mentales y su competencia cognitiva, sus intereses (actitud) y los conocimientos adquiridos previamente. Requiere un esfuerzo por su parte, de forma que paradigmas previos de aprendizaje, como el conductual, donde el profesor era la causa, es decir, el aprendizaje era la consecuencia y el alumno era prácticamente pasivo, quedan desterrados.

De esta consideración aparecen creencias como que el aprendizaje por recepción es invariablemente repetitivo y que el efectuado por descubrimiento es forzosamente significativo (Lara Guerrero & Lara Ragel, 2004), sin embargo, Ausubel (1990) critica esta afirmación diciendo que el problema no es la enseñanza por recepción sino el uso que se le da. Por ejemplo, por el esfuerzo cognitivo que requiere este tipo de aprendizaje, no es un sistema válido si los alumnos están inmaduros cognitivamente. En el caso de las primeras etapas de vida, cuando el sujeto aún no tiene suficiente ‘archivo’ como para poder crear vínculos es imprescindible el contacto con la realidad y la experiencia empírico-concreta pero una vez que el alumno ya tiene una estructura de conocimientos previa, se trata de un trabajo reflexivo.

La significación, por tanto, no depende tanto de cómo se ha aprendido, si por recepción o por descubrimiento, sino de “lo que sucede después de que la nueva idea es presentada a la estructura cognitiva del sujeto” (Rae & McPhillimy, 1978). Siguiendo esta lógica, una de las tareas del maestro es identificar cuáles son los conocimientos previos del alumno porque sin una correcta comprensión de los conceptos básicos, se estará construyendo sobre una base errónea que dará lugar a unos malos resultados

académicos y a la frustración del alumno. Ausubel habla de *ideas afianzadoras* como aquellas que el profesor ha de identificar en un tema y asegurarse de que se comprenden correctamente para que posteriormente el alumno pueda seguir aprendiendo y (re)construyendo sus esquemas de conocimiento sobre una base firme.

En el caso de las Ciencias Sociales, la enseñanza de la Historia puede ser el ejemplo más evidente de la relevancia de esta metodología por su componente de progresión cronológica. El aprendizaje significativo contribuye a que el alumno pueda continuar profundizando y avanzando por la Historia partiendo de una firme base de conocimientos previamente adquiridos. Saber identificar los orígenes culturales, religiosos, las motivaciones de los pueblos, las jerarquías, las tendencias artísticas, etc., conlleva una mejor comprensión de la evolución de los hechos y facilita el establecimiento de conexiones lógicas entre las causas y los efectos (en contextos políticos, bélicos, artísticos, místicos, etc.).

Las Ciencias Sociales, en general son próximas al alumno, al contrario que otras materias más abstractas como podrían ser matemáticas o química, es fácil que puedan establecer relaciones entre sus conocimientos previos, y no necesariamente adquiridos en el aula. El docente ha de contar con ese recurso externo que es su contexto socio-cultural, como pueden ser películas, viajes, noticias, libros, etc., para referenciar el contenido y hacer más accesible el conocimiento de las Ciencias Sociales al alumno, invitándole a abandonar el extendido aprendizaje memorístico y vinculando el contenido teórico con su realidad.

5.2. Diversos análisis

A pesar de que quien introduce el concepto de Aprendizaje Significativo es Ausubel (1963) con su teoría del aprendizaje significativo por recepción es fácil identificar la fuerte influencia de otras teorías previas como la Teoría del Constructivismo de Piaget (1955). Éste ya introducía el concepto del alumno como responsable último de su aprendizaje, siendo quien ha de trabajar activamente y de forma interna para crear nuevas ideas y conocimientos basados en su experiencia previa.

Carretero (1994) sintetiza el aprendizaje constructivista en tres principios básicos:

- El alumno es el responsable último de su propio progreso de aprendizaje
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

La teoría constructivista de Piaget, no sirvió únicamente a Ausubel para el desarrollo de su teoría, muchos otros autores coincidieron con Piaget en el papel fundamental del alumno y la necesidad de desplazamiento desde teorías donde su papel era más pasivo como el conductista, en la que el protagonismo y la responsabilidad recaía sobre el profesor. Asimismo, reconocieron la existencia de unos esquemas de conocimiento que los sujetos modifican y reordenan cuando reciben nueva información. Ausubel mantuvo el concepto de esquemas de Piaget (1955), mientras que otros autores se refieren al mismo concepto con otros términos: auto-sistemas (Bandura, 1978), constructos personales (Kelley, 1955) o planes (Miller, Galanter, & Pribram, 1960)

La principal aportación de Ausubel al constructivismo fue la introducción de la necesidad de *crear significados* como resultado de integrar nuevos conceptos en las estructuras de conocimiento previas, y destacaba que los requisitos que se han de dar para poder realizar estas inserciones y asociaciones estructurales pasa por que la nueva información no le sea lejana, que ya tenga cierta significatividad que pueda relacionar con sus conocimientos previos sustantivamente, de lo contrario se trataría de una información arbitraria aprendida memorísticamente. En cuanto al resto de condicionantes, coincide íntegramente con la teoría constructivista.

El desplazamiento hacia esta nueva perspectiva parte del desarrollo e influencia de los paradigmas cognitivo y ecológico contextual, que restan protagonismo al docente y fijan el foco sobre otros actores implicados. El paradigma cognitivo pone de manifiesto que es el alumno el que aprende y el único que es capaz de crear la significación, mientras que el paradigma ecológico-contextual hace hincapié en la interacción con su entorno natural y con otros alumnos para generar nuevas experiencias. Sumando ambas perspectivas se favorece la motivación del alumnado y se facilita el aprendizaje significativo.

5.3. Líneas de trabajo y Solución

De los nuevos paradigmas referentes a la metodología docente se evidencia que la labor del profesor no es la causa exclusiva de aprendizaje. Siguiendo una práctica unidireccional donde el docente es el emisor, no se incentiva la capacidad reflexiva del alumno ni se motiva la reflexión interna, por eso, para autores como Vaello (2007) o Guerrero y Ragel, (2004) el profesor ha de adoptar la actitud de un gestor del aula.

Estos autores consideran que el aprendizaje significativo es posible gracias a un desplazamiento frente a la concepción tradicional que responsabilizaba casi de forma exclusiva al profesor del aprendizaje, y este desplazamiento se debe, fundamentalmente, a la influencia de los *paradigmas cognitivo y ecológico-contextual*.

Dentro del *paradigma cognitivo* se requiere un modelo de profesor crítico que promueva la reflexión como forma de ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades de aprendizaje y generación de significados. Enseñarles a aprender.

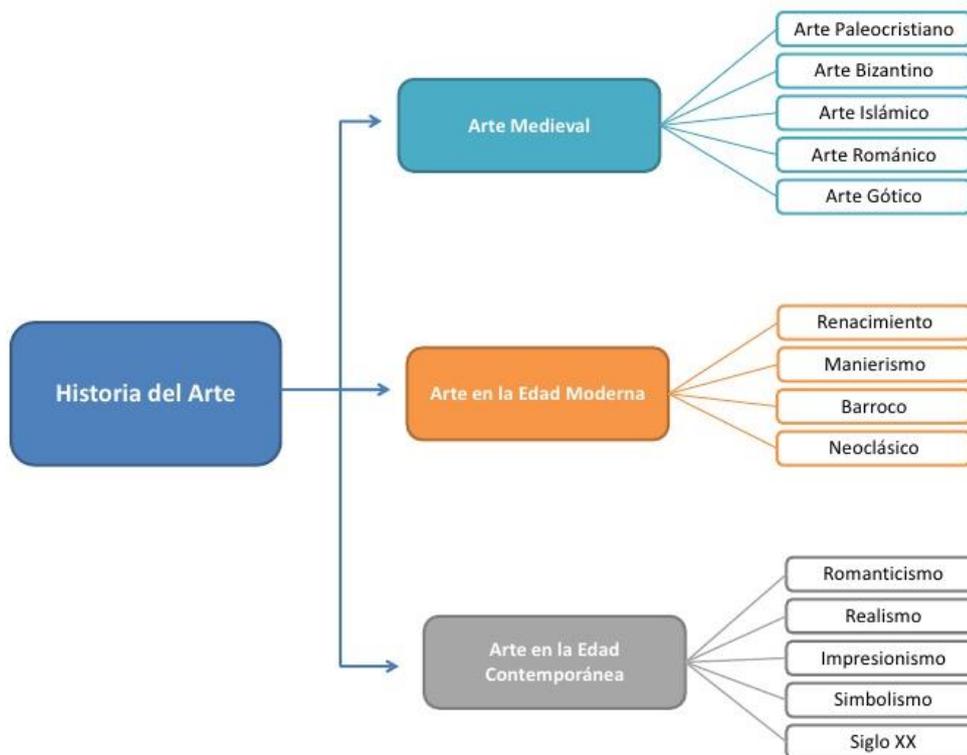
En el *paradigma ecológico-contextual*, al centrar su actividad en el contexto vivido, la interacción personal y con el entorno situacional, el profesor deberá de adoptar una actitud de gestor de interacciones, fomentándolas y mediando por que se mantenga un clima de aprendizaje y buena convivencia que motive al alumnado.

De estas premisas el docente puede llegar a la conclusión de que él no es el responsable último del aprendizaje, sino que se trata de una tarea de reflexión interna, consecuentemente es el alumno el único capacitado para aprender. Su tarea aquí será la de motivar al alumno y enseñarle a aprender (Lara Guerrero & Lara Ragel, 2004).

Partiendo entonces de este rol de profesor-gestor, en lugar del de simple transmisor de una serie de conocimientos ya elaborados y definidos, a la hora de preparar una clase de Ciencias Sociales se deberá estudiar la materialidad del contenido a trabajar para que pueda ser desarrollado y analizado en clase, desplazando hacia el alumnado un mayor protagonismo en el proceso educativo, promoviendo el pensamiento crítico y generando un auténtico aprendizaje significativo. Tratar de presentar en una única sesión un gran volumen de datos que no da tiempo a debatir o cuestionar remite al alumnado al tradicional rol de receptor pasivo que se limita a memorizar. Este es uno de los principales problemas a los que se enfrenta un profesor de Ciencias Sociales que opte por el aprendizaje significativo: qué contenido seleccionar.

Dado que los nuevos conocimientos se adquieren gracias a la existencia de una estructura de conocimientos previos firmemente construidos, el profesor deberá de identificar estas ideas afianzadoras y asegurarse de una correcta comprensión para que los alumnos sean capaces de establecer nuevos vínculos y asociaciones correctas, haciendo crecer sus redes y modificando sus estructuras de conocimiento. Siguiendo la teoría propuesta por Ausubel en torno a estos conceptos clave integrados en la estructura cognitiva de los individuos, Novak en 1972 (1973) en la Universidad de Cornell desarrollaba el *mapa conceptual*, una de las herramientas más empleadas en el método de aprendizaje significativo. Estos mapas son representaciones gráficas de unos temas o contenidos determinados, esquematizándolos y escribiéndolos de forma jerárquica dentro de figuras geométricas como círculos o recuadros, que ayudan al cerebro en su tarea de ordenación y priorización. Su representación gráfica es una plasmación de cómo Ausubel y Novak consideran que se ordena el conocimiento dentro de la estructura cognitiva las ideas más generales, más abstractas, más inclusivas y de mayor poder explicativo están en la parte superior de esa estructura; descendiendo en la misma se incluyen las ideas de nivel intermedio, hasta llegar, en la base de la estructura cognitiva, a las ideas particulares, concretas, menos inclusivas y de menor poder

explicativo, que son los ejemplos (Guerrero & Ragel, 2004); y que son uno de los recursos más empleados y efectivos para empezar a generar nuevos significados.



(Fig.4 Esquema de aprendizaje. (<https://es.slideshare.net/Clepsidra/mapa-conceptual-historia-del-arte>))

La imagen superior se corresponde con un ejemplo de mapa conceptual en el que se puede apreciar la estructura jerárquica a la que se refería Novak y que ordena los conceptos de más abstractos a más particulares, una ordenación análoga a como defiende el autor que se estructura la información en el cerebro y, en este caso, ordenado de izquierda a derecha, siguiendo la dirección de lectura occidental.

Así como el ejemplo de mapa conceptual tomado sintetiza las distintas etapas de la Historia del Arte, es fácilmente aplicable a la asignatura de Historia, de hecho, es recomendable presentar el temario previamente de forma que el alumno sepa situarse temporal y/o espacialmente, consciente del entorno de trabajo, recordando el conocimiento previo y permitiéndole anticipar futuras sesiones.

También en Geografía, la esquematización y ordenación de las ideas afianzadoras permite visualizar más claramente otras variables más específicas como la enumeración de características, subdivisiones, índices, patrones de comportamiento, etc.

De la misma forma que el profesor ha de sentar la base para el desarrollo futuro del alumno, a la hora de impartir nuevos temarios ha de asegurarse de que el alumnado cuenta con unos conocimientos previos que le permitan crear vínculos entre lo ‘nuevo’ y lo ‘viejo’. Guerrero y Ragel señalaban que una de las condiciones para que pueda darse nuevo conocimiento es que ha de ser potencialmente significativo, que no resulte

completamente lejano, de lo contrario se estaría cayendo en un aprendizaje memorístico cortoplacista a base de ideas arbitrarias. Ausubel (1990) se refería a esta relación no arbitraria como *significado lógico* y son estos significados los que el docente, a la hora de empezar a enseñar ciertos contenidos, ha de comprobar que el alumno es capaz de generarlos. Para ello, además de comprobar el temario que previamente estudiaron los alumnos, se recomienda la realización de sesiones de nivel, cuestionarios ‘antes de empezar’ y diálogos a fin de conocer su grado de integración de los conocimientos previos y saber de qué base se parte.

Asimismo, el alumnado deberá de tener una estructura cognitiva adecuada, no hay que fijarse únicamente en que conozca ciertos conceptos, que pueden haberse aprendido arbitrariamente, sino que ya existan unas estructuras previas dentro de las cuales hayan sido capaces de relacionarlos para poder seguir integrando en las mismas nuevos conocimientos. El profesor deberá de hacer partícipes a los alumnos de la existencia de estas estructuras para que sepan identificar cuando (ellos mismos) están aprendiendo significativamente o si han de seguir trabajando para asegurarse de establecer los vínculos adecuados.

La tarea más relevante del profesor a la hora fomentar el aprendizaje del alumno es enseñarle a aprender, lo que requiere una intensa actividad por parte del alumno, así el profesor deberá de conocer sus límites de intervención y sólo ayudarles cuando no sean capaces de continuar por sí mismos.

Sin embargo, y pese a que es el propio alumno quien tiene la tarea más relevante en el proceso de aprendizaje, ha de interactuar también con otros y con su entorno para crear ‘archivo’, adquirir nuevas experiencias con las que trabajar, con lo que también se deberán de proponer actividades colaborativas e interpersonales.

Y si pensamos imitar el funcionamiento del cerebro para ‘navegar’ entre conocimientos y alcanzar e integrar conceptos nuevos a partir de previos, es inevitable aterrizar en las TIC. Internet, el mayor archivo de conocimientos de la historia, funciona como una red de links que permiten pasar de unos a otros e ir profundizando hasta alcanzar contenidos más particulares, es decir, de la misma forma en la que pensamos.

El docente de Ciencias Sociales ha de contar con esta herramienta con un alto potencial gracias a su envergadura, la amplitud de contenidos de interés para la materia, su alcance y accesibilidad y por su carácter interactivo que, como se ha expuesto, es una característica fundamental en el aprendizaje significativo. Éstas pueden ser utilizadas fácilmente en el aula, pero también pueden plantear algunos interrogantes acerca de su efectividad. Ya hemos comentado en el capítulo de la motivación su utilidad para suscitar interés, pero... ¿Son eficaces *per se* para producir un mayor o mejor proceso de aprendizaje? En ese mismo sentido se pregunta acertadamente Rivero (2009 p.19) Sobre si aplicación de las TIC en el aula tiene realmente un impacto positivo sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales por parte de los alumnos. Se cuestiona si verdaderamente los alumnos comprenden y aprenden mejor Geografía, Historia, Arte,

etc. cuando el profesor y ellos mismos disponen en el aula con soporte tecnológico o, al menos, “¿despierta el medio tecnológico su atención y curiosidad hasta el punto de promover en ellos la inquietud por aprender, por saber más de lo que a través de él se les enseña? ¿Hay un cambio significativo en la comprensión de aspectos de la materia que necesitan un importante soporte visual como la Historia del Arte?”

Tras un extenso estudio de campo combinado, cuantitativa y cualitativamente, la autora arroja unas conclusiones sobre el uso y eficiencia del empleo didáctico de las TIC: Debe aplicarse adecuadamente, combinando lo audiovisual con medios impresos que lo acompañen activamente, siempre que se empleen correctamente como un factor más (no el único) que incida en el aprendizaje generará resultados positivos.

A tenor de sus resultados el uso de las TIC ha mejorado aspectos como la atención, el interés por la materia, y la comprensión. No mejora de una forma absolutamente radical, pero produce una mejora real y palpable. Esta mejora genera un efecto importante, y es que el profesor se siente más motivado al introducir en el aula elementos multimedia nuevos y creativos, afronta la docencia con más entusiasmo y eso es percibido por los alumnos (y eso redundará en la mejora general de la clase y de la asignatura, como hemos visto en capítulos anteriores). El uso de elementos multimedia mejora también sustantivamente la asimilación de elementos que por su alto grado de abstracción son más difíciles de comprender, cronologías, mapas, etc.

En definitiva, la utilización de la multimedia expositiva en el aula de Historia mejoran la comprensión, el interés, la atención y la retención, siempre que se empleen de forma activa y adecuada y no como mero acompañamiento pasivo. (Rivero, 2009, pp. 455-461) Esto favorece la aparición de un aprendizaje activo, significativo y que puede resultar más perdurable en el tiempo, y, como se ha ido viendo aprendizaje y motivación son dos caras de la misma moneda.

El uso de las herramientas TIC es, quizás, aún más provechoso en la asignatura de geografía, donde la innovación didáctica a través de las redes sociales y las plataformas digitales ha evolucionado vertiginosamente en los últimos años. El empleo de globos virtuales como Google maps y Google Earth, o atlas digitales como SIANE, los visores cartográficos on-line, teledetección, sistemas como Arc-GIS, los instrumentos de georreferenciación, posicionamiento como GPS o la red europea digital-earth.eu constituyen un conjunto de enorme y diverso de materiales didácticos en constante actualización.

Con estos materiales el docente consigue situar la materia de estudio en torno a realidades que pueden resultar próximas a los alumnos, al poder emplear todos estos sistemas para aprender geografía en torno a lugares que, o les son cercanos, o les son sugerentes. Pero además, sitúa al alumno como protagonista de su propio aprendizaje, al ser él mismo el que de manera activa y por medio del uso material de los dispositivos multimedia incorpora e integra ese conocimiento en su haber.

Favorecen estos medios, también, los procesos de aprendizaje al fomentar un aprendizaje colaborativo y compartido a través de la red, generando procesos de feedback en las relaciones educativas entre los profesores, el alumnado y el conocimiento del medio geográfico y las Ciencias Sociales. Estas innovaciones docentes no solo crean un entramado muy propicio para el proceso de enseñanza aprendizaje sino que en muchos casos configuran un profundo cambio del paradigma educativo de las Ciencias Sociales, pasando del socioconstructivismo al conectivismo. (De Miguel, 2013)

Además, su accesibilidad permite que el alumno pueda, mediante recursos como el *blog*, ser consciente de su papel activo, hacer efectivo el traspaso del protagonismo ya mencionado, de forma que él mismo sea quien cree los contenidos para las asignaturas, con la responsabilidad y motivación de que su trabajo será la guía de la clase y la referencia para sus compañeros.

Sin embargo, no ha de olvidarse uno de los principales peligros de estas herramientas. El profesor, como orientador/líder, ha de enseñar a los alumnos a desarrollar el escepticismo, concienciarles de la repercusión de las *fake news* en redes sociales o a desconfiar de los *wikis*, que pueden ser buenos puntos de partida para empezar a trabajar, pero no han de tomarse como fuentes fiables, sino que obligarán al alumno a contrastar la información (Adell, 2007)

Relacionado con lo anterior, y uniendo tanto la motivación como el aprendizaje significativo, nos encontramos con una herramienta didáctica de primer orden: La lucha contra la pseudohistoria, tanto las ideas equivocadas que con el paso del tiempo se han instalado en el imaginario colectivo, mitos (a)históricos que dieron lugar a creencias de antes y de ahora que sin ser ciertas la gente las toma como si lo fueran, y que son rotundamente falsas (Eco 2014).

Pero también aquellas falacias históricas actuales que surgen y que son alimentadas por determinadas redes sociales, teorías que mezclan datos históricos inconexos estableciendo conclusiones inverosímiles o que plantean relaciones de causalidad totalmente inventadas o presentando directamente datos falsos o ya rebatidos por la investigación. Hablamos de las conspiraciones, de los Anunnakis, de la Atlántida, de los extraterrestres constructores de pirámides y por supuesto, del terraplanismo. (Fritzer, 2010).

Frente estas teorías pseudohistóricas o antihistóricas el docente tiene una oportunidad magnífica para reafirmar su liderazgo en torno a una materia de estudio que les será de primera utilidad para defender el rigor del conocimiento científico frente a las deformaciones de charlatanes profesionales, pero además será capaz de captar la atención e interés de los alumnos, incluso de los menos predispuestos a aprender. Esto ocurrirá así debido a que a pesar de ser marginales y cuasi nulos en el debate académico serio, en las redes sociales, especialmente en YouTube, estas teorías poseen multitud de defensores, por lo que las enseñanzas del profesor no serán algo etéreo sin utilidad

práctica, sino que dotará a los alumnos de herramientas útiles y prácticas para lidiar en las redes, prevenirse de los engaños y luchar contra la deshistorización de la realidad. Y esto inevitablemente propiciará que el aprendizaje que ello requiere sea un aprendizaje significativo y que perdure en el tiempo.

5.4. Propuesta personal

Darle al alumno protagonismo. De él depende su aprendizaje y la creación de nuevos significados. La estrategia pasa por motivar al alumnado haciéndoles partícipes de su responsabilidad en su propia educación.

Conectar intelectualmente con el alumno es seguramente el primer paso y el más importante, pero no solo para conocer sus conocimientos previos sino para saber, tanto sus conocimientos previos sobre los que seguir construyendo, con los que crear vínculos (o significados lógicos) y desarrollar sus conocimientos, como sus intereses e inquietudes presentes, aunque no tenga nada que ver (aparentemente) con el asunto materia de estudio.

Una vez conocida su motivación intelectual presente, se debe encontrar en cada tema de Historia, algo que les vincule a ese presente de interés particular. Lo ilustraré con ejemplos:

Un chico desganado que solo le interesan los coches y las motos etc., que es un apasionado de esos temas pero le aburre infinitamente la asignatura de Historia, pues la tarea sería vincular, o hacer un guiño en cualquier tema al tema del desarrollo tecnológico de los medios de transporte, de locomoción, desde la velocidad de las trirremes y la innovación de las pentecónteras, las diligencias, la maquina a vapor, el ferrocarril, los hitos de la aviación, los primeros coches etc. hasta llegar al momento presente de su pasión. El aprendizaje significativo se dará cuando el joven vincule todos los conocimientos históricos a un eje de interés que es la locomoción, y vea toda la Historia como un conjunto de arzones que envuelven “su” tema.

Otro ejemplo sería el alumno que odia la Historia pero le apasionan los *reality show*, Gran Hermano etc., la tarea es también sencilla, lo que le apasionan son los tejemanejes y entresijos de las relaciones humanas, relaciones amorosas y sexoafectivas, traiciones, celos etc. la Historia está repleta de estas cuestiones, en este caso deberíamos hacer hincapié en todas las intrigas cortesanas de las cuales, en cualquier época, disponemos en sobrada abundancia.

Y el último ejemplo es un chico que simplemente le gustan los videojuegos de estrategia, Warhammer y similares, en los que hay batallas y demás, podría quedarse en eso y nada más, pero a través de un buen profesor de Historia, que al igual que los

anteriores, guíe su pasión a través del transcurrir del tiempo puede alcanzar un aprendizaje significativo que no solo abarque guerras y batallas, sino también las causas políticas, las causas económicas, las causas religiosas o ideológicas, los diversos métodos de aprovisionamiento, la cultura de cada parte en cada época, y así dar el salto ano solo los confrontamientos bélicos sino también las batallas de ideas del plano politicoideológico y filosófico o religioso.

Se propone es utilizar una cuña, una punta de lanza, que permita el aprendizaje significativo a partir de una pequeña motivación previa y mantener el viva la llama de la motivación por la asignatura vinculando el aprendizaje a la comprensión de los temas que resultan, a priori, de interés para el alumno, para después, dar el salto, a través de un continuo cuestionamiento del porqué causal del conocimiento inmediatamente anterior, a una comprensión y asimilación de conceptos e ideas Históricas mucho más complejas y que excedan su marco motivacional inicial. El docente debe empujar al alumno hacia un proceso cognitivo cada vez más complejo, siguiendo la taxonomía de Bloom no pudiéndose limitar a meramente memorizar, sino ser capaz de comprender, de aplicar, de analizar, ser capaz de evaluar y por último convertirse en creador (Anderson & Krathwohl, 2001).



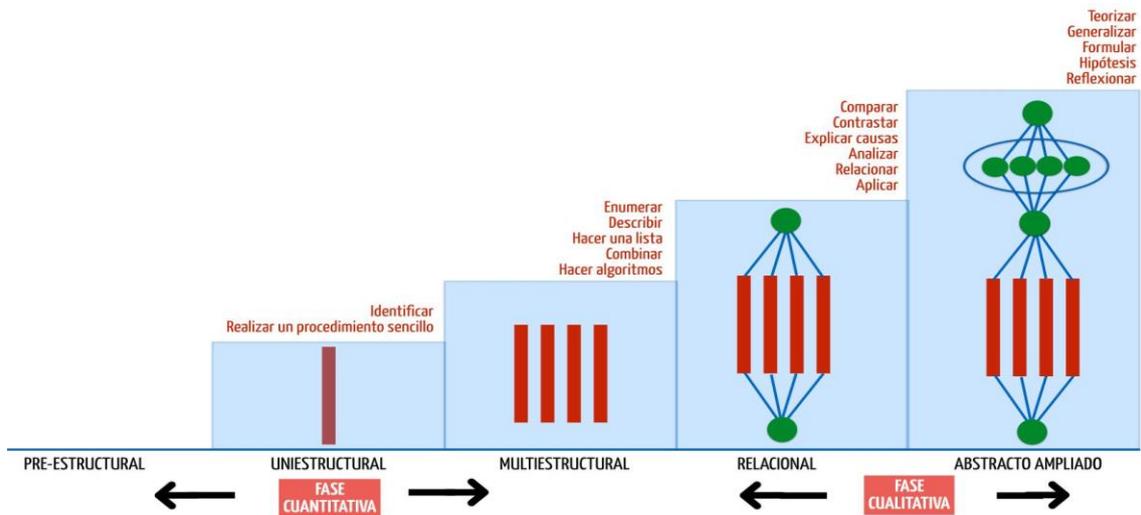
(Fig.5 Bloom. <https://guiadeldocente.mx/que-es-la-taxonomia-de-bloom-una-definicion-para-maestros/>)

Los mapas conceptuales desarrollados por Novak son también una herramienta fácilmente aplicable al caso de las ciencias sociales, en este caso, la imitación del comportamiento cerebral iría en una línea cronológica en el caso de la Historia o representando los conceptos ‘causa’ u ‘origen’ y los de ‘efecto’.

El profesor ha de identificar la forma en la que los distintos conceptos del temario se enlazan y ser capaz de plasmarlos de forma gráfica y es que los esquemas cognitivos no siempre actúan de la misma forma. Inevitablemente siempre va a haber ciertos contenidos arbitrarios como podrían ser los países y sus respectivas capitales, en estos casos, el docente deberá recurrir a otras técnicas como podría ser la relación con conceptos previos, las imágenes (fotografías de monumentos o tradiciones propias, por

ejemplo) o integrándolo con otros contenidos de la materia y sirviéndose de recursos comunes como la ubicación en el mapa.

Sin embargo, dado que el aprendizaje significativo es el más efectivo para interiorizar los conceptos y, consecuentemente, el más duradero, el profesor deberá de intentar relacionar los conceptos con ideas más abstractas, más altas en la jerarquía cognitiva (Biggs, 2006). Un ejemplo podrían ser los distintos tipos de clima según zonas geográficas. Desarrollar las causas físicas que originan los distintos climas puede ayudar al alumno a razonar, implicarse en la materia y facilitar la adquisición de estos conocimientos.



(Fig.6 desarrollo cognitivo. Adaptación de Biggs, 2006, pág. 71)

6. Conclusiones.

Al amparo de los estudios analizados podemos inferir que un buen profesor es aquel que no se limita a una mera presencia pasiva sino que es capaz de erigirse como un imán y un espejo. Un imán por que consigue que sus alumnos y alumnas lo sigan en sus explicaciones con ávido interés y un espejo en el que los alumnos desean verse reflejados, una figura inspiradora a la que imitar, En definitiva, un profesor debe ser un buen líder.

Y como todo buen líder este liderazgo no es etéreo, sino que se basa en su capacidad de motivar, de ilusionar y de dibujar sueños de futuro en las mentes de su alumnado. Pero también en su capacidad de solventar problemas, de sortear los obstáculos metodológicos y de convivencia, que por su propia naturaleza son consustanciales a las clases.

Ha de saber lidiar con los alumnos disruptivos desde el talante, la inclusión y el convencimiento de que con empatía y esfuerzo cualquier alumno problemático puede dejar de serlo, o al menos eso es lo que debe tener el docente como meta.

Liderazgo, motivación y la solución de problemas de comportamiento, y todas sus vinculaciones e interrelaciones deben de estar motivadas por el fin, el objetivo, de lograr un aprendizaje que valga la pena, de un aprendizaje que con el tiempo pueda rescatar del futuro olvido un conocimiento realmente resulte valioso para sus vidas, conocimiento que pueda dotar de profundidad, de herramientas y de perspectiva a su visión del mundo y de la realidad.

Lidiar con estos cuatro retos planteados no es tarea fácil y es algo que solo el tiempo y la experiencia dotan realmente de la habilidad y capacidad para sortearlos, pero precisamente porque son retos difíciles deben ser vectores motivadores para los docentes, para forzarnos a mejorar curso a curso. Los autores estudiados nos equipan con las herramientas metodológicas para afrontar, desde diferentes enfoques, los problemas descritos. Estas se basan en principios tales como la honestidad, la justicia, la empatía, el reconocer a los alumnos desde el respeto, la ilusión y motivación de realmente querer transmitir los conocimientos propios desde una curiosidad intelectual que sea capaz de seducir.

Unas herramientas que sitúan al docente como una figura de primer orden en el encaje social, y que le dota de un papel de guía de todo un conjunto entrelazado de relaciones personales, educativas, familiares y curriculares. Una posición nada fácil y que exige una constante altura de miras y perenne actualización, conociendo a los alumnos a fondo, desde su contexto intelectual de conocimientos previamente adquiridos y sus capacidades como también un detallado conocimiento de su contexto personal y familiar.

Solo así se conseguirá una creciente mejora y superación de los cuatro retos planteados. Mediante un aumento del conocimiento previo de los alumnos se podrá aumentar la capacidad de transmitir los conocimientos curriculares para establecer relaciones, ampliar los contenidos y vincularlos a sus intereses, puesto que conociendo a los alumnos el docente dispondrá las claves para tocar la fina hebra que conecte el mundo de las ciencias sociales con la propia sociedad que sienten y perciben los alumnos para, desde ahí, ampliar su comprensión de la misma.

Lo único que podemos es comprender la compleja serie de conceptos relacionados, una especie de vasos comunicantes, el liderazgo y la motivación ejercen, deben ejercer, una relación directa y proporcional para solventar los comportamientos problemáticos que se puedan dar en el aula y al mismo tiempo favorecer no un mero aprendizaje memorístico sino un verdadero aprendizaje valioso y que perdure en el tiempo.

Para todo lo anterior el estudio y didáctica de las Ciencias Sociales dispone de multitud de herramientas, muchas de ellas basadas en las nuevas tecnologías, que sin embargo deben emplearse con la estratégica pericia de un buen docente que sepa conducir con sus proyectos y metodologías innovadoras hacia la consecución y superación del material curricular atravesando con éxito estos cuatro retos.

7. Bibliografía

- Adell, J. (2007). Wikis en educación. En J. B. Julio Cabero Almenara, *Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior* (págs. 323-333). Octaedro.
- Aguado, B. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V-TR*. Barcelona: Masson.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon.
- Arnaiz, P., & S.Grau. (1997). Las adaptaciones curriculares en secundaria. En A. S. Palomino, & J. T. González, *Educación Especial Y* (págs. 275-292). Madrid: Pirámide.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & KWinston.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Madrid: Trillas.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2002). *Developing Potential Across a Full Range of Leadership. Cases on Transactional and Transformational Leadership*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista española de pedagogía*, 73(260), 141-156.
- Ballenilla, F. (1989). Los juegos de simulación de sistemas un recurso didáctico necesario. *Revista Investigación en la Escuela*(8), 63-71.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33.
- Bernal Martínez de Soria, A., & Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Bolivar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2).
- Brophy, J. (2000). *La Enseñanza*. Ciudad de Mexico: Ceneval.
- Caballero Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*(3), 154-169.
- Calabuig i Serra, S., Medir i Huerta, R. M., & Donaire Benito, J. A. (2013). Participación de los alumnos en el debate político a través del Twitter. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández, & A. Cascajero Garcés, *Medios de comunicacion y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (págs. 633-638). Universidad de Alcalá.
- Cardoze, D. (2007). *Los problemas de disciplina en la escuela: manual para docentes*. Panama: Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro.
- Carretero, M. (1994). La construcción del conocimiento histórico. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 24-26.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (julio-diciembre de 2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- Castro, E. (27 de Agosto de 2020). Cuando hasta la verdad se convierte en posverdad, te das cuenta de la importancia de la filosofía. (D. Bagnera, Entrevistador) XLsemanal.
- Cuenca, J. (2001). Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber*(30), 69-81.
- De Miguel, R. (2013). La innovación en didáctica de la geografía a través de las redes sociales y plataformas digitales. La red europea digital.earth.eu. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández, & A. Cascajero Garcés, *Medios de comunicacion y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (págs. 619-632). Universidad de Alcalá.
- Di Domenico, S., & Ryan, R. (2017). La neurociencia emergente de la motivación intrínseca: una nueva frontera en la investigación de la autodeterminación. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11(145). Obtenido de <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00145>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Seoane, M. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, Vol. I: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*, Madrid: Instituto de la Juventud.

- Domínguez Alonso, J., & Pino Juste, M. (2007). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 447-457.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, U. (2014). *Historia de las tierras y los lugares legendarios*. Lumen.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, M. Á. (2015). Liderazgo positivo y compartido. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (361), 12-17.
- Fritzer, R. (2010). *Conocimiento inventado: Falacias históricas, ciencia amañada y pseudo-religiones*. Madrid: Turner
- Fromm-Rihm, G., Olbrich-Guzmán, I., & Volante-Beach, P. (2015). Fidelidad de la implementación de prácticas de liderazgo instruccional. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 7(15), 117-134.
- Galindo, R. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En C. G. Ruiz, E. G. Rodríguez, & M. D. Jimenez, *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: Una mirada desde el Mediterráneo* (págs. 305-344). Universidad de Almería.
- García, F., & Doménech, F. (2010). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción de la universidad Jaume I de Castellón*, 1.
- Gardner, H., & Laskin, E. (1998). *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*. Barcelona: Paidós.
- Gaviria Soto, J. L., Tourón Figueroa, J., & Gonzalez Torres, M. C. (1994). La orientación motivacional Intrínseco-Extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón. Revista de pedagogía*, 46(1), 35-51.
- Guardini, R. (1987). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hernández, X. (1999). Teoría de juegos y didáctica de las Ciencias Sociales. *Aula de innovación educativa*(80), 17-20.

- Howell, J., & Costley, D. (2001). *Understanding Behaviors for Effective Leadership*. USA: Prentice Hall.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Ed.
- Jurado de los Santos, P., & Justiniano Domínguez, M. D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín REDIPE*, 4(12), 26-36.
- Kelley, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Lara Guerrero, J., & Lara Ragel, L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Universidad de Granada. Enseñanza*, 22, 341-368.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/70765/Recursos_para_un_aprendizaje_significati.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo Liderar nuestras Escuelas? Aportes desde la Investigación*. Santiago: Fundación Chile, Área Educación.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). *Changing Leadership for Changing Times*. Maidenhead: Open University Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- López Muñoz, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: revista de educación*(27), 95-110.
- López, M. (2004). De la multiculturalidad a la ciudadanía intercultural: una nueva faceta educativa para el profesorado de ciencias sociales en secundaria. En C. G. García, J. E. M. Dolores, & M. López, *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (págs. 99-111). Almería: Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*(232), 367-388.
- Loewen, J. (2019). *Patrañas que me contó mi profe: En qué se equivocan los libros de historia de los Estados Unidos*. Capitán Swing.
- MacGregor Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Machado, J. (1997). *Ensaio transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras.
- Marchand, M. (1960). *La afectividad del educador*. Biblioteca de Cultura Pedagógica.

- Matarranz, J., & Garcés, A. (2011). Ciencias Sociales y evaluación desde una perspectiva intercultural. En P. M. Martínez, S. M. Puche, & A. S. Fernández, *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. 1, págs. 183-192). Murcia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Mendoza, M. R. (2008). Aproximación al liderazgo desde la caracterización de redes sociales presentes en el aula. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 16(2), 141-160.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Hurope.
- Mignorance Muley, A. (2010). ¿Cómo motivar al alumnado? *Innovación y experiencias educativas*(30).
- Miller, G., Galanter, E., & Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Henry Holt.
- Novak, J. (1973). *Un resumen de la investigación en educación en ciencias en 1972*. Columbus: Ohio State University: Centro de Análisis de Información ERIC para la Ciencia, Matemáticas y Educación Ambiental.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4).
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School Bullies, Victims and Aggressive Victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Perez de Guzman, M. V., Amador Muñoz, L., & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación- Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Piaget, J. (1955). *The language and thogbt of the child*. New Cork: New American Library.
- Prats, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la historia? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*(8), 93-106.
- Quintero, D. (2017). Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los videojuegos: Investigación y experimentación del juego Assassin's Creed Origins para posible propuesta didáctica sobre la enseñanza del patrimonio y la cultura del Antiguo

- Egipto. *Clio, History and History Teaching*, 43, 54-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735950>
- Rae, G., & McPhillimy, W. (1978). *El aprendizaje en la escuela primaria. Un enfoque sistemático*. Madrid: Santillana.
- Rivero, P. (2009). *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la historia en 1º de ESO*. (Tesis Doctoral) Universitat de Barcelona.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2014 (2008)). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4).
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what workes and why: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza. Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía*(3). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Santiago, J. (2004). La enseñanza de la Geografía en el mundo global. *Entretemas*(1).
- Schopenhauer, A. (1997 [1864]). *Dialéctica Erística o el arte de tener razón, expuesta en 38 estratagemas*. Madrid: Trotta.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1977). The Early Socialization of Aggressive Victims. *Child Development*, 68(4), 665-675.
- UNICEF, C. B. (1999). *“Estado Mundial de la Infancia 1999: Educación*. Washington: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF.
- Vaello Orts, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santilana.
- Waters, T., & Marzano, R. y. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Colorado: McRel.
- Weinstein, J. e. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.
- Xunta de Galicia. (2005). *Alumnado con problemas de conduta*. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
<http://www.edu.xunta.es/ftpserver/porta/DXC/libros/conducta.pdf>

Zabala, M. Á. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*(6), 113-136.