



LA COMPETENCIA SOCIAL Y EL CAMBIO ACTITUDINAL EN EL AULA DE SECUNDARIA

Social Competence and attitudinal change in the Secondary Classroom



José A. Pineda-Alfonso
Universidad de Sevilla
E-mail: apineda@us.es

Resumen:

En las últimas décadas se han desarrollado numerosos programas que han tratado de integrar la enseñanza de las actitudes y valores en el campo de las habilidades sociales, la inteligencia emocional y el manejo del conflicto. Sin embargo todo parece indicar que estamos teniendo dificultades para fomentar en la escuela los valores que consideramos necesarios para la convivencia democrática. En este sentido, presentamos una propuesta para enseñar las actitudes y valores en el aula de educación secundaria basada en la experimentación de un ámbito de investigación escolar sobre problemas relacionados con el conflicto y la convivencia. Para indagar en las posibilidades del cambio actitudinal en el aula, se hizo el seguimiento investigativo de su aplicación práctica con un grupo de alumnos de 4º de ESO durante el curso 2010-2011, en un Centro de Atención Preferente situado en el extrarradio de la ciudad de Sevilla. Se estableció un sistema de categorías siguiendo una hipótesis de progresión y se codificaron las unidades de información recogidas en los cuadernos de los alumnos, en las grabaciones de audio de un grupo de debate y en el diario del investigador. El tratamiento cuantitativo, y el análisis cualitativo, de los resultados, muestran la evolución y caracterización de las actitudes en los distintos valores de la hipótesis de progresión, la correlación entre los esquemas cognitivos y la construcción de actitudes y valores, así como la posibilidad de reestructuración de éstos hacia mayores niveles de complejidad a través del trabajo en el aula con temas controvertidos con una metodología investigativa.

Palabras clave: *Ámbito de investigación escolar, conflicto y convivencia, educación secundaria, enseñanza de actitudes, enseñanza de temas controvertidos.*

Abstract:

In recent decades numerous programs have been developed trying to integrate the teaching of attitudes and values in the field of social skills, emotional intelligence and conflict management. However it seems that we are having some difficulties in promoting moral values that we consider necessary for democratic coexistence. We present a proposal for teaching attitudes and values in high school classrooms based on an experiment in a Research-in-School Area on issues related to the conflict and coexistence. In order to investigate the possibilities of changing attitudes in classroom, practical application research was carried out with a group of students in the fourth year of secondary school (ESO), during the 2010-2011 academic year, in a Centre of Preferential Attention located on the outskirts of Seville. A system of categories was established following a hypothesis of progression and coded information units contained in the students' notebooks, in the audio recordings of a discussion group and in the researcher's journal. Quantitative treatment and qualitative analysis of the results show the evolution and characterization of attitudes in the different values of the hypothesis of progression, the correlation between cognitive schemes and the construction of attitudes and values, and also the possibility of restructuring these towards higher levels of complexity through work in the classroom with controversial topics with research methodology.

Key Words: *Conflict and coexistence, research-in-School Area, secondary education, teaching attitudes, teaching controversial issues.*

1. El cambio actitudinal y su relación con el cambio conceptual

La adolescencia es un período evolutivo clave en la construcción de criterios valorativos, de ahí que la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria sea un espacio insustituible para trabajar las actitudes relacionadas con lo que, en el discurso educativo, se ha denominado “competencia social y ciudadana”. Esto ha supuesto integrar la enseñanza de las actitudes y valores en el campo de las habilidades sociales, la inteligencia emocional y el manejo del conflicto. El aprendizaje de estas destrezas es tan relevante desde el punto de vista educativo que algunos expertos han señalado que sujetos intelectualmente brillantes, pero emocionalmente inmaduros, terminarán trabajando al servicio de líderes sociales menos dotados intelectualmente pero más equilibrados (Goleman, 1996). Y otros postulan que la integración afectivo-intelectual y el desarrollo personal y social capacitan para el desempeño de una ciudadanía activa (Gonzalves y Verkest, 2013).

En las últimas décadas, son numerosas las propuestas de actividades y estrategias para trabajar las actitudes basadas en juegos de rol, resolución de conflictos, dilemas morales, dramatizaciones, simulaciones, y en una serie de técnicas que se pueden realizar en el aula para gestionar los conflictos, así como materiales que incluyen la educación con perspectiva de género, la educación ambiental y la educación para la democracia, con los que se pretende inducir procesos de análisis y reflexión, estimulando el diálogo, la comunicación y la práctica de la negociación (Jares, 2006). Sin embargo, en este panorama de eclosión de planes y proyectos, todo parece indicar que estamos teniendo dificultades para fomentar en la escuela las habilidades sociales y los valores que consideramos necesarios para la convivencia democrática (García y Mínguez, 2011). Así, algunos

autores reclaman estudios que muestren las características de las actitudes y las hipótesis de progresión que puedan guiar las propuestas didácticas (Rojas, 2005).

En relación con el cambio actitudinal en el aula, la investigación educativa se ha planteado su relación con los esquemas conceptuales y con las ideas que lo soportan. Desde el enfoque histórico-cultural se ha mantenido la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, de tal manera que a partir de las transformaciones en los significados de los objetos-valores es posible comprender la sociedad, ya que los valores tienen un significado para los miembros de un grupo social (Estrada, 2013). Desde las aportaciones de la Gestalt y la perspectiva estructural de las representaciones sociales se ha estudiado la influencia de la cognición social en el estudio de las actitudes y cómo las creencias adquiridas en la práctica social actúan en el medio escolar y son un obstáculo, y a la vez un soporte, para la progresión actitudinal (Parales-Quenza y Vicaíno-Gutiérrez, 2007). Según esto, la conformación de la representación social posee componentes cognitivos y afectivos que son modelados por las opiniones y que conforman una estructura enraizada en la sociedad. Ahora bien, se reconoce que son necesarias investigaciones empíricas en contextos naturales para saber más sobre la función de las actitudes en la conformación de las representaciones sociales (Parales-Quenza y Vicaíno-Gutiérrez, 2007).

Los estudios sobre la competencia argumentativa, dentro del enfoque constructivista, plantean que los recursos cognitivos se articulan con los conocimientos y las actitudes, y desde la Teoría de la Acción Razonada se postula que uno de los elementos que configuran la actitud es el componente cognitivo, que es la categoría donde reside la información y el conocimiento que una persona tiene sobre el objeto de la actitud. Para que ocurra un cambio de actitud con respecto a una temática es necesario que las creencias relativas a ese objeto de estudio entren en conflicto. En este sentido, el modelo de cambio actitudinal en el aula propuesto por Montané señala que una de las fases previa al cambio en los hábitos y costumbres, y a la integración de las emociones, consiste en la “information improvement”, significando con esto la importancia del componente cognitivo en el cambio actitudinal (Sabatés y Montané, 2010). Con respecto a las estrategias para la enseñanza de las actitudes se propone la técnica de la participación activa y la cooperación, en coherencia con el punto de vista constructivista y con la idea de conflicto cognitivo, así como el tratamiento interdisciplinar y dilemático de temáticas controvertidas de importancia social (Guzman-Cedillo, Flores-Macías y Tirado-Segura, 2013).

2. Cuestiones controvertidas y enseñanza de las actitudes

Cuando se trata de la enseñanza de actitudes y valores, distintos estudios han comunicado las potencialidades del trabajo con cuestiones controvertidas por la oportunidad que ofrecen para desarrollar habilidades relacionadas con la resolución de conflictos y con la promoción de la autoestima, que además se convierte en un

requisito previo para la participación. Otras investigaciones han comunicado cómo cuando se tratan temas controvertidos en el aula, la argumentación y el manejo del conflicto y la discrepancia tienen efectos positivos en cuanto estimulan el esfuerzo y favorecen el aprendizaje, descargando la controversia de su sentido negativo y convirtiéndola en una forma de “controversia constructiva”. Según esto, la discusión promueve un modelo de participación activa y los estudiantes aprenden que el objetivo de la crítica no es ganar, sino clarificar las potencialidades y debilidades de la argumentación, de modo que se pueda alcanzar un acuerdo que represente el juicio mejor razonado (Johnson, Johnson & Smith, 2000). Se trataría de superar el enfrentamiento binario, la tensión entre individuo y sociedad, entre minoría y mayoría, para lograr una “herejía razonable” (McDonough, 2010).

En el ámbito anglosajón se ha planteado, dentro del campo de la educación moral, el concepto de “desacuerdo leal” o de “controversia razonable” como método para gestionar los conflictos y superar el enfrentamiento. Rawls (1999) propuso un modelo basado en el concepto de “racionalidad y desacuerdo razonable”, y McLaughlin (2003), basándose en estas ideas, formuló nueve categorías de desacuerdo razonable que representan una gradación en los niveles de desacuerdo que pueden ser resueltos por las pruebas. Desde esta perspectiva, el “desacuerdo leal” no se interpreta como destructivo sino como una condición de la ciudadanía democrática. La progresión en este ámbito supondría, pues, no solo tolerar la discrepancia sino mantener la controversia como cualidad inherente de las relaciones humanas en democracia; y esto conecta, por lo demás, con la perspectiva de la “democracia agonística” (Mouffe, 2007), en el sentido de que se reconocen las limitaciones del consenso sin exclusiones, y la necesidad de convivir y aprender de la discrepancia y el conflicto (Zembylas, 2011).

3. Método

Desde un punto de vista metodológico, la experiencia que presentamos ha seguido el ciclo de una investigación-acción, aunque incorporando determinados elementos y técnicas más propios del paradigma racionalista, como el establecimiento de un sistema de categorías o el análisis cuantitativo de los resultados (Heiman, 2011). Nos situamos así en una estrategia de complementación y en una perspectiva plurimetodológica que caracteriza a muchas de las investigaciones en educación (Creswell, 2012). Este planteamiento es coherente con una larga tradición de investigación para mejorar la propia práctica en la educación secundaria, y del que tenemos algunas experiencias recientes (Pareja y Pedrosa, 2012; McCoy, 2013; Oolbekkink-Marchand, van der Steen & Nijveld, 2014).

1. En este proceso partíamos de la identificación de un aspecto problemático de la realidad del aula que queríamos comprender para mejorar. Se trataba de los escasos resultados que se obtenían en el aprendizaje de las actitudes relacionadas con el conflicto y la convivencia, y en las posibles relaciones de

- estos aprendizajes actitudinales (ADA) con el desarrollo cognitivo y con los aprendizajes conceptuales (ADC).
2. El segundo paso consistió en el diseño de una propuesta o plan de actuación que tomó la forma de un Ámbito de Investigación Escolar (AIE). En el marco teórico del Proyecto IRES este es un enfoque que permite seleccionar y organizar los contenidos curriculares en torno a problemáticas sociales y ambientales (García-Pérez y Porlán, 2000), en este caso relacionadas con el “conflicto y la convivencia” (Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2011). Se trataba de una propuesta para reorientar la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de Educación Secundaria Obligatoria como un estudio de la convivencia a varias escalas, organizando los contenidos en una serie de actividades de análisis de experiencias de conflicto cercanas, a escala interpersonal, para pasar al análisis de la convivencia en una organización, en concreto en nuestro centro educativo, y terminar reflexionando sobre los conflictos y la convivencia a escala social (Pineda-Alfonso, 2013). Pretendíamos con esto utilizar la analogía y el análisis comparativo entre escalas del conflicto para comprender los procesos complejos de convivencia que conforman los contenidos de las ciencias sociales. Así pues, nuestra propuesta curricular vinculaba los aspectos cognitivos y valorativos a los contenidos para ser enseñados en el aula, pues el trabajo con problemas, o con temas controvertidos, implica aspectos valorativos impregnados de emociones en los que se plantean dilemas y paradojas de difícil solución.
 3. Este AIE fue experimentado durante el curso 2010-11 con un grupo de alumnos de 4º de ESO (n=21) de un Instituto de Educación Secundaria con graves problemas de convivencia, situado en el extrarradio de la ciudad de Sevilla y considerado como un Centro de Atención Preferente. Hemos registrado las producciones de los alumnos y las dinámicas e interacciones en el aula a través de un proceso de observación participante, de larga tradición sobre todo en estudios etnográficos (Cohen, Manion & Morrison 2011). Los instrumentos utilizados para ello han sido: los cuadernos de clase de los alumnos (F1), las grabaciones en audio de uno de los grupos de debate (F2), y el Diario del Investigador (F3). Hemos considerado las tres unidades didácticas que se han experimentado en el aula como otros tantos momentos metodológicos para la recogida de datos (U1, U2 y U3) y dentro de cada una de ellas hemos seleccionado una serie de actividades que considerábamos con potencialidad para ofrecernos informaciones relevantes para nuestra investigación.
 4. La información procedente de los documentos escritos y de las transcripciones de audio fue tratada según técnicas de “análisis del contenido” (Krippendorff, 2013) para ser codificadas y convertidas en unidades de información utilizando un sistema de categorías con tres valores (ADA1, ADA2, ADA3) (Tabla I), y siguiendo una hipótesis de progresión de menor a mayor complejidad (García-Pérez y Porlán, 2000). Dentro del Proyecto IRES, las

hipótesis de progresión son una propuesta relativa a la posible evolución en la construcción del conocimiento de los alumnos sobre una determinada temática, de tal manera que es posible establecer distintos niveles de formulación de este conocimiento siguiendo una progresión gradual del mismo (García, 1999). Esto ha supuesto trabajar -tanto en el proceso de investigación como en la enseñanza- en la construcción de un sistema de categorías metadisciplinarias generales, que funciona como un andamiaje capaz de estructurar y organizar el aprendizaje, propiciando un enriquecimiento y complejización del conocimiento de los alumnos (García, 1998, p. 56). En lo que respecta a los aprendizajes actitudinales, estas categorías han sido:

- a) La actitud crítica
- b) La actitud para gestionar los conflictos y la discrepancia
- c) El trabajo en equipo: autonomía, responsabilidad y compromiso

Tabla I
Sistema de categorías e hipótesis de progresión

ADA1	ADA2	ADA3
Actitud de evitación del conflicto y la discrepancia	Actitud de tolerancia del conflicto y la discrepancia	Aprender del conflicto, de la discrepancia, de la experiencia
Conformismo acrítico, que excluye la construcción de criterios valorativos	Actitud crítica, se tienen en cuenta distintas opciones y unas mejores que otras	Construcción de criterios valorativos y posicionamiento ético
Actitud de subordinación y dependencia, escasa capacidad para asumir responsabilidades y compromisos	Mayor responsabilidad y compromiso y mayor capacidad para gestionar el conflicto en el grupo de debate	Trabajo colaborativo en el grupo de debate

Fuente. Elaboración propia

Finalmente, las 2.903 unidades de información que resultaron de la codificación fueron gestionadas con el programa Atlas.Ti, a fin de obtener una clasificación de las mismas para dar respuesta al problema investigado. El tratamiento estadístico para el análisis de correlación entre las progresiones en los aprendizajes actitudinales y conceptuales se realizó utilizando el programa informático SPSSV22.0.

4. Resultados

En primer lugar exponemos los resultados de la investigación en lo que respecta a los aprendizajes en la dimensión actitudinal de los alumnos, así como las posibles correlaciones de éstos con las evoluciones de los aprendizajes en la dimensión conceptual. Ofrecemos las unidades de información, en cada uno de los tres valores de la hipótesis de progresión, a lo largo de los tres momentos metodológicos de recogida de datos -U1, U2, U3- en valores absolutos (Tabla II y IV) y

porcentuales (Tabla III y V), así como la representación gráfica, en forma de diagrama de barras, de dichas progresiones (Figura I y II).

Tabla II
Unidades de información actitudinales en valores absolutos

	U1	U2	U3
ADA1	192	104	4
ADA2	137	163	39
ADA3	0	15	37
TOTAL	329	282	80

Fuente. Elaboración propia

Tabla III
Unidades de información actitudinales en valores porcentuales. Elaboración propia

	U1	U2	U3
ADA1	58,35%	36,87%	5,00%
ADA2	41,64%	57,80%	48,75%
ADA3	0,00%	5,31%	46,25%

Fuente. Elaboración propia

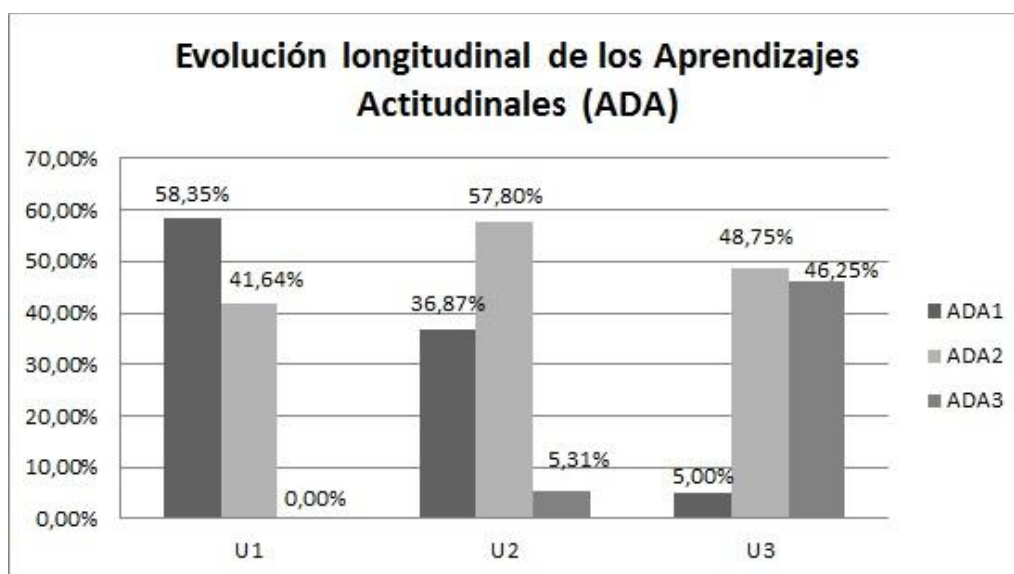


Figura 1. Evolución longitudinal de los Aprendizajes Actitudinales (ADA).

Fuente. Elaboración propia

Tabla IV
Unidades de información conceptuales en valores absolutos

	U1	U2	U3
ADC1	498	329	71
ADC2	148	270	81
ADC3	0	21	49
TOTAL	646	620	201

Tabla V
Unidades de información conceptuales en valores porcentuales

	U1	U2	U3
ADC1	77,08%	53,06%	35,32%
ADC2	22,91%	43,54%	40,29%
ADC3	0,00%	3,38%	24,37%

Fuente. Elaboración propia

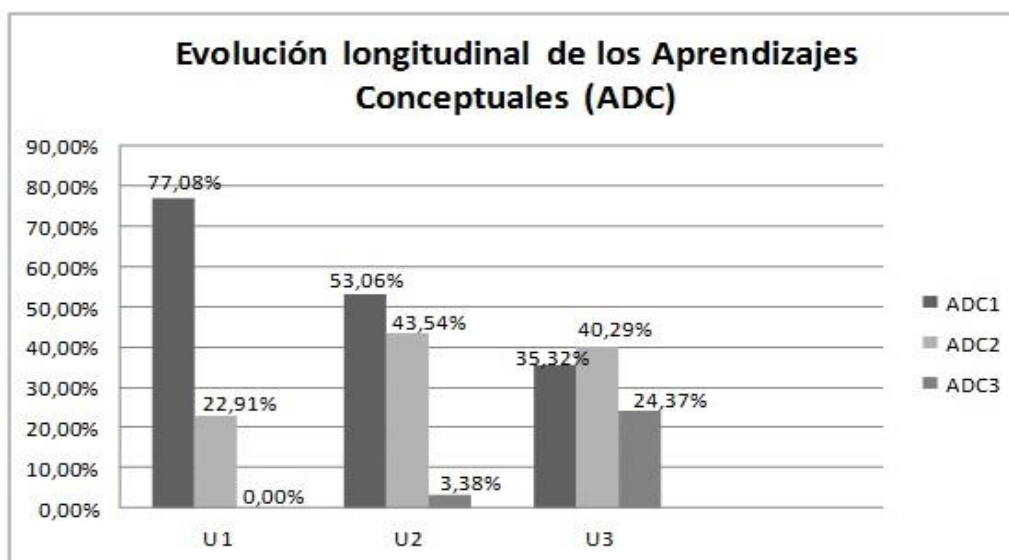


Figura II. Evolución longitudinal de los Aprendizajes Conceptuales (ADC).

Fuente. Elaboración propia

Como podemos observar (Tabla II y III), en el momento inicial (U1) las unidades de información correspondientes a los aprendizajes en la dimensión actitudinal de valor ADA1 -las de menor nivel de complejidad-, son predominantes (58,35%). Al mismo tiempo, no aparecen unidades de información de valor ADA3, pues representan un nivel de evolución y complejidad incompatible con las actitudes predominantes en el repertorio inicial de nuestros alumnos. Paralelamente, observamos la evolución de las actitudes de valor ADA2, que aumentan de la U1 a la U2, pero disminuyen al final de la intervención (U3), pues empiezan a ser sustituidas por unidades de información de valor ADA3 (Figura I). Por otra parte, podemos observar cómo los aprendizajes en la dimensión conceptual (ADC) (Tabla III y IV; Figura II) y los aprendizajes en la dimensión actitudinal (ADA) (Tabla I y II; Figura I) siguen un patrón de evolución similar. Con el coeficiente Chi-Cuadrado pretendemos establecer si existen diferencias significativas o no entre el aprendizaje conceptual y actitudinal en los tres momentos de recogida de datos (U1, U2, U3) a un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0,01$). De acuerdo con esto, establecemos las hipótesis de partida siguientes:

5. Ho: Existen diferencias significativas entre los dos tipos de aprendizajes (p-valor $< 0,01$). (Hipótesis de independencia de las variables-ADA y ADC-).

6. H1: No existen diferencias significativas entre los dos tipos de aprendizajes (p-valor >0,01). (Variables están relacionadas).

Como podemos observar (Tabla VI), Chi-cuadrado para 10 grados de libertad es igual a 645,695, correspondiéndole una significación de 0,000 (p-valor <0,01). Podemos afirmar que, con un nivel de confianza del 99%, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos tipos de aprendizaje, es decir, existe una relación bastante estrecha entre ambas variables.

Tabla VI
Resultados de la pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	645,695 ^a	10	,000
Razón de verosimilitud	699,556	10	,000
Asociación lineal por lineal	15,861	1	,000
N de casos válidos	599		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,81.

Fuente. Elaboración propia.

En este mismo sentido, atendiendo a la comparación entre los recuentos observados y esperados (ver Tabla VII), podemos ver, además de la correlación mencionada entre ambos tipos de aprendizajes, con una confianza del 99%, que el grado de aprendizaje actitudinal es mayor que el conceptual.

Tabla VII
Contingencia ADA-ADC*Momento (U1,U2,U3)

		Momento			Total
		U1	U2	U3	
ADC1	Recuento	77	53	35	165
	Recuento esperado	55,1	68,3	41,6	165,0
ADC2	Recuento	23	44	40	107
	Recuento esperado	35,7	44,3	27,0	107,0
ADC3	Recuento	0	3	24	27
	Recuento esperado	9,0	11,2	6,8	27,0
ADA1	Recuento	100	0	0	100
	Recuento esperado	33,4	41,4	25,2	100,0
ADA2	Recuento	0	148	0	148
	Recuento esperado	49,4	61,3	37,3	148,0
ADA3	Recuento	0	0	52	52
	Recuento esperado	17,4	21,5	13,1	52,0
Total	Recuento	200	248	151	599

Fuente. Elaboración propia.

4.1. El estado inicial de los aprendizajes actitudinales

En lo que sigue, presentamos la caracterización de las actitudes de nuestros alumnos ilustradas con ejemplos de unidades de información prototípicas. En el valor 1 de la progresión (ADA1), el de menor nivel de complejidad, observamos que cuando se trata de enfrentarse a los conflictos y gestionarlos, predomina una actitud de evitación, que toma diferentes formas.

[En respuesta a una actividad de análisis de un conflicto]

“A[lumno]2: yo me quitaría de ahí (...) yo no tengo ganas de discutir (...)

A5: evitar el problema”. [GA: Grabación de audio de un grupo de debate]

Si en el plano conceptual nuestros alumnos muestran rasgos de egocentrismo epistemológico, en el plano actitudinal observamos escasa empatía, lo que dificulta tener en cuenta los intereses y puntos de vista de la otra parte en un conflicto, y por tanto se hace difícil construir criterios valorativos. Por otra parte, la escasa capacidad para establecer relaciones causales en las que se tenga en cuenta el factor humano, hace que se sustituya la responsabilidad humana por la creencia en el azar o la mala suerte. Esto tiene su correlato, en el plano actitudinal, en cierto pesimismo y escasa confianza con respecto a la capacidad de las personas para gestionar los conflictos y mejorar la convivencia. Como observamos en esta actividad de análisis de la convivencia en el Centro educativo:

[En respuesta a una actividad de análisis de un conflicto] A: “Tenemos un incidente en el que se ha inculcado a unas personas por haber estado en el lugar equivocado y en el momento equivocado”. [GA]

[Actividad de análisis de convivencia en el Centro. Los derechos de los alumnos y las relaciones con los profesores] A: “Creo que la convivencia está en la persona y en eso no se puede cambiar nada, al igual que las relaciones con los profesores”. [CA: Cuaderno del alumno]

En coherencia con una concepción del conflicto en la que la relación entre las personas es subestimada, la gestión de los conflictos pasa por estos mismos parámetros. La despersonalización se utiliza a menudo como mecanismo de evitación de las emociones asociadas a las situaciones conflictivas, desplazando la significación de éstas hacia contingencias temporales, espaciales o materiales. Una típica “estrategia de resolución”, en este nivel de las actitudes, consistiría en cambiar de lugar a las personas para evitar los conflictos, como podemos observar en el siguiente caso de análisis de un conflicto que surgió entre dos alumnos mientras miraban un documental; y en el que parece que no se entiende que sea una cuestión entre personas que tienen que ponerse de acuerdo:

[En respuesta a la cuestión: ¿cómo gestionar el conflicto?] A: “Ponerlos uno al lado de otro para que así no se molesten ninguno y vean los dos”. [CA]

En esta posición inicial, cuando se contempla el factor humano en la gestión del conflicto y la convivencia se apuesta por un modelo muy mecanicista, en el que

predomina el pensamiento simplificador y las actitudes inflexibles y autoritarias, que solo tienen en cuenta lo evidente y perceptible, se sobrevalora la eficacia y se tiende a ignorar la complejidad de la conducta humana. En el siguiente caso se trataba de reflexionar sobre una situación, de ficción, de conflicto internacional, en el que el predominio de las máquinas en el procesamiento y gestión de la información ponía al mundo en riesgo de una guerra nuclear:

[¿Son superiores las máquinas en la guerra?] A: “Si, porque no dudan y no pierden tiempo y acatan las normas tal y como te las dan”. [CA]

La valoración positiva del automatismo de la máquina aparece como una metáfora de la obediencia mecánica de las personas, que se concibe como una virtud. Esta concepción mecanicista y simplificadora del conflicto y la convivencia es la otra cara de las actitudes de evitación o represión que dificultan aprender de las experiencias. Por tanto se elude el conflicto por incapacidad para gestionarlo, pues se considera un peligro y no una oportunidad para aprender. También encontramos con frecuencia la apelación a la “buena educación” como forma de encarar los conflictos, entendida ésta como modales de urbanidad o formas estereotipadas de comportamiento socialmente aceptables en las que predomina la simulación. Estas buenas maneras en realidad no son más que otro mecanismo de negación o evitación del conflicto, aunque sancionado socialmente, pues, al optar por una vía convencional, cuasi ritual, de resolución mecánica, implican la renuncia a cualquier tipo de reflexión sobre las causas. En este nivel actitudinal inicial la tendencia a la unanimidad en los debates es irreprimible, nuestros alumnos entienden que debatir es “ponerse de acuerdo”. La discrepancia se vive como un peligro que conduce al conflicto y cuando -en el trabajo en grupo- se expresan ideas distintas no se contrasta sino que se trabajan de manera aditiva, evitando la interacción.

“[Profesor]: ¿Qué, está leyendo cada uno lo suyo?

A2: Si.

A1: Y ahora las ideas más importantes que vayamos cogiendo la vamos poniendo.

P: ¿Estáis de acuerdo en todo?, ¿O hay cosas en las que discrepéis?

A2: Tenemos casi todos lo mismo, lo de ideología política”. [GA]

Podemos interpretar la incapacidad para manejarse con puntos de vista y perspectivas diferentes como un rasgo de egocentrismo epistemológico, pervivencia de la etapa preoperatoria, que lleva a generalizar el punto de vista propio sin ser consciente de la independencia de la realidad exterior (Delval, 1994, p.8). La actitud conformista-fatalista y la aceptación acrítica del “statu quo” se reveló -en el desarrollo de la enseñanza- como un factor paralizante en todos los sentidos, impedía salir de la simplificación conceptual y bloqueaba los progresos cognitivos.

Además, esta actitud aparecía vinculada con visiones “asépticas” sobre la convivencia y sobre los fenómenos individuales y colectivos de conflicto, así como con cierto optimismo ingenuo con respecto al progreso y la racionalidad humana. Esta asepsia valorativa se alimenta de actitudes como cierto “pragmatismo” conformista según el cual las “cosas son así” y no es posible plantearse otra

alternativa, o bien la “naturalización” de las relaciones humanas y sociales, según la cual las cosas son así porque es la “ley de la naturaleza”.

[En una actividad sobre la guerra nuclear: ¿Crees que la humanidad va a autodestruirse?] A: “No, porque si pasara algo malo harían algo para solucionarlo”. [CA]

La actitud de conformismo y obediencia se plasma en la incapacidad para tener en cuenta otras perspectivas distintas de lo que “se suele hacer”, lo que existe, o lo que “siempre se ha hecho”. Este sesgo confirmatorio de las ideas es una representación del sentido común (Moscovici, 1987), que la psicología cognitiva ha descrito como la aceptación unilateral de las confirmaciones empíricas de un enunciado y su rechazo a considerar los casos que lo refutan. En cuanto a la capacidad para asumir responsabilidades, participar y comprometerse en una tarea común, en el estado inicial de los aprendizajes de nuestros alumnos predominaron las actitudes de retraimiento e inhibición, o, en el mejor de los casos, de cumplimiento formal, de simulación para satisfacer al profesor y conseguir su aprobación, o de resistencia pasiva. Encontramos escasa autonomía, predominaba una actitud de subordinación y dependencia voluntaria, tanto en el ámbito cercano como en el plano social, que obligaba continuamente al docente a desempeñar un rol de policía-profesor para gestionar el aula.

Con respecto al trabajo en equipo y a la dinámica del grupo de debate, a menudo los problemas personales supusieron un hándicap para el desarrollo de las tareas. Junto al retraimiento de algunos sujetos que evitaban la participación y preferían dejar en manos de otros la responsabilidad y el protagonismo, aparecieron liderazgos competitivos y excluyentes que impedían que otros participaran. Con esto se ponía de manifiesto la escasa capacidad para gestionar el conflicto en el propio grupo de debate, para aprender de la discrepancia y por tanto para realizar un trabajo colaborativo provechoso.

A2: A4 cállate por favor [gritando], que cada vez que lo estoy cogiendo se me interrumpe y se me va

A5: he dicho que no estoy de acuerdo

A2: pero tus argumentos no son buenos para eso

A5: que no de qué, que si

A2: venga dime un argumento (...) si no sabe ni por qué lo ha dicho

A1: lo has dicho porque lo han dicho todos los demás y ya está”. [GA]

En coherencia con el déficit, o la confusión, en los esquemas cognitivos con respecto a lo personal y a lo social, predominaba la actitud egocéntrica y la exclusión de cualquier consideración ética o valorativa relacionada con el conflicto, pues las preocupaciones sociales y personales se solapan y en realidad lo que inquietaba era: ¿cómo me va a ir en el mundo? Y cuando les ponemos ante el dilema que plantea la película “Juegos de Guerra”, con respecto a la responsabilidad que supone apretar el botón de la guerra nuclear, muestran una actitud de escasa preocupación por las consecuencias de un acto como el que se les plantea:

[Si fueses el militar de la película y tu país estuviese en guerra, ¿girarías la llave de lanzamiento?] A: “Si, porque si estoy en un refugio nuclear a mí no me pasaría nada (...)”. [CA]

4.2. La progresión de las actitudes de los alumnos con respecto al conflicto y la convivencia

Si el estado inicial actitudinal de nuestros alumnos se caracterizaba por la escasa capacidad para afrontar y gestionar los conflictos, negándolos, suprimiéndolos, evitándolos o desplazándolos, en el transcurso de las tareas la progresión (ADA2, ADA3) vino de la mano de una mayor tolerancia y una mayor capacidad para aceptarlos, convivir con ellos y gestionarlos. La progresión consistía en el paso del factor humano a primer plano como elemento explicativo del conflicto y la convivencia, lo que favorecía que se concibiesen estrategias de gestión de los conflictos vinculadas al comportamiento y a las actitudes de las personas.

[A la cuestión: ¿Cómo resolver el conflicto?] A: “Que viese los puntos de vista de cada uno, para que cada uno entienda al otro”. [GA]

Ahora los conflictos ya no se percibían como inexorables e inevitables, por el contrario se tenían en cuenta factores como la comunicación, inferida en cuanto causa de los conflictos, lo que abría la posibilidad de un cambio de actitud que favoreciese el ajuste a través del diálogo, la argumentación de los propios intereses y opiniones, y el acuerdo. Como podemos observar en el caso de análisis de los conflictos de convivencia que aparecen en la película “American History X”.

A: “diálogo, es decir, dar la opinión de cada parte llegando a una acuerdo razonable para las partes (...) ser capaz de renunciar a algunos de nuestros derechos para conseguir una buena relación entre las partes (...) tener en cuenta que la culpa no la tiene toda la otra parte, tener en cuenta el punto de vista de la otra parte (...) Progresar desde el egoísmo, porque esto nos perjudica a todos. Un buen arreglo puede servirnos para aprender para posteriores experiencias”. [CA]

En esta nueva concepción de la convivencia las personas pueden encarar los conflictos a través de la reflexión -como mecanismo opuesto a la proyección-, la negociación y el diálogo. El cambio conceptual y actitudinal van paralelos, una mayor complejidad en el análisis de las relaciones humanas permite pensar en la posibilidad de estrategias de resolución de los conflictos. Ahora la evitación, tan presente en las concepciones iniciales de los alumnos, ya no se considera una verdadera estrategia para gestionar los conflictos:

A3: y ver cómo surgen y cómo evitar los conflictos

A4: es que evitarlo y solucionarlo no es lo mismo, puedes evitarlo o puedes solucionarlo. [GA]

Frente a la situación anterior, en la que se buscaba compulsivamente la unanimidad y se evitaba el conflicto en los debates, ahora se toleraba la discrepancia y se daba

un menor grado de elusión del conflicto, y esto permitía la emergencia de una cierta capacidad para formarse opinión y expresarla con capacidad crítica. Los debates ganaban en espontaneidad y los recitativos daban paso a un diálogo más fluido. Las interacciones aumentaban y la confrontación de ideas ya no se vivía con ansiedad y como un peligro, lo que permitía la construcción de argumentos, haciendo más eficaz y productivo el trabajo en grupo.

A1: pero yo no estoy de acuerdo con eso (...)

A5: ni yo tampoco

A2: y yo en parte no

A1: (...) puede defender su interés pero no ejerciendo su poder porque no lo tiene [GA]

Si los alumnos eran capaces de ver, más allá de lo aparente, que evitar un conflicto no lo soluciona, también serían capaces de pasar a una posición más crítica, en el sentido de que contemplaban distintas opciones y unas mejores que otras, para concebir que la represión, que obedece a una lógica simplificadora, tampoco es una solución. Ahora el castigo, tan presente y tan justificado como necesario en las concepciones iniciales, no solucionaba el conflicto, lo reprimía, lo aplazaba o lo desplazaba, pero no lo arreglaba si no mediaba la reflexión.

[A la cuestión: ¿Cómo resolver el conflicto?] A1: la decisión de expulsarlos del centro no vale la pena porque lo volverían a hacer (...), luego van a volver igual, yo creo que hay que hablarlo

A4: y hacerlos razonar. [GA]

O bien contemplaban cursos “deseables” en un conflicto, este cambio de actitud permitía el pensamiento crítico, pues se tenían en cuenta distintas opciones y no todas eran iguales; además, se abría la posibilidad de construir el propio criterio valorativo, como observamos en un caso de ficción que se narra en la película “American History X”:

[Aplicación de lo aprendido al análisis de la película “American History X”] A: “El curso deseable yo pienso sería que él se diera cuenta de lo malo que puede llegar a ser las consecuencias de sus actos pasados (...). Por eso creo que odiaría aún más todo lo que hizo en su pasado. Otros desarrollos puede ser que vuelva a ser un Skin-Head porque después de ver que por venganza a su pasado hayan matado a su hermano, y todo lo aprendido en prisión no le haya servido de nada porque allí aprendió que no todos van buscando venganza”. [CA]

A su vez, una actitud más crítica permitía poner en cuestión las creencias al uso y hacer un análisis más complejo de los conflictos sociales en cuanto a las relaciones de poder y su relación con la guerra, así como con la propaganda, la educación, etc.

[Comentarios a la película “Sin Novedad en el Frente”] A: “Los que hacen los discursos patrióticos no van porque tienen miedo a la guerra, convencen a los demás para que se alistén y no los llamen a ellos (...) porque mediante discursos convencen a los chavales a que se alistén (sic) para la guerra y una vez alistados los manipulan y los mandan al frente a una muerte segura”. [CA]

Este cambio actitudinal permitía una visión más compleja de la conducta humana y de la convivencia, y un pensamiento más complejo capaz de detectar los factores no perceptibles que condicionan las interacciones. La lectura crítica que hicieron nuestros alumnos de las entrevistas a los profesores indica que eran capaces de inferir elementos ausentes en el contenido manifiesto del discurso del entrevistado, e interpretar las actitudes, infiriendo de sus respuestas lo que, supuestamente, no querían decir. Esta nueva actitud crítica también permitía distinguir entre lo declarativo y lo real, lo que dictan las normas y los procedimientos escritos, y las prácticas al uso, que dependen de otros factores más complejos.

[Reflexión crítica tras las entrevistas] A: “Creo que la maestra ha asumido tanto su rol que casi no le da importancia a los alumnos y los ignora como si no fuesen importantes en su trabajo. Hay preguntas que son evadidas diciendo que son muy largas o que hay mucho que contar”. [CA]

Este cambio de actitud hacia una posición más crítica implicaba un cierto viraje desde la posición inicial de conformismo, obediencia y miedo a la discrepancia. La distinción conceptual entre lo personal y lo social, las actitudes críticas y el pensamiento complejo en el plano del conflicto y la convivencia cercana, la que nos afecta, permitía el cambio conceptual y actitudinal en la valoración de los fenómenos colectivos y un mayor compromiso con los problemas sociales. En este nivel de progresión actitudinal, cuando se trataba de problemas que requerían pronunciarse sobre la justicia y la equidad en las relaciones internacionales, ya no se planteaba como una cuestión de buenos y malos, ahora observábamos un atisbo de perspectiva crítica:

“[Conclusiones de grupo] A: ¿Se pudo evitar lanzar la bomba atómica sobre Hiroshima y Nagasaki? Si, se pudo porque los americanos lo que querían en nuestra opinión era enseñar poder al mundo, dado que su acción no estaba justificada porque estaban planeando tratar la paz con Japón”. [CA]

Junto a esta actitud más crítica y a una comprensión más compleja de las relaciones con los adultos constatábamos un mayor sentido de la responsabilidad y el compromiso. Como podemos observar en estos comentarios valorativos sobre el contrato educativo que funcionaba como marco de relaciones en el aula.

[Valoración del contrato educativo] A: “Mi valoración es que el contrato educativo está muy bien planteado y estoy de acuerdo a esforzarme en nuestros deberes como alumnos dictado en el contrato. Me parece muy buena idea porque así podemos saber las responsabilidades de los alumnos y del profesor y saber si la estamos cumpliendo. También me parece bien porque

nos comprometemos a realizar nuestros deberes como alumnos. En este contrato también comunica el tipo de evaluación y me parece muy bien por si tenemos alguna duda (...) También me parece que el contrato es una muestra de que nos estamos haciendo mayores y que no necesitamos a nadie detrás nuestra (sic). Yo al firmarlo me he comprometido plenamente a cumplirlo”. [CA]

[Valoración del contrato educativo] A: “Una cosa en que deberíamos mejorar es el pensar más y no dar la razón a todo lo que nos digan, es decir, poder estar a favor o en contra de distintas argumentaciones (...) Además me gusta debatir porque así cada uno opina lo que cree sin temor a que este mal”. [CA]

4.3. La progresión de las actitudes hacia metas complejas

En el último valor de la progresión actitudinal (ADA3) se observa el paso desde una posición de mayor tolerancia de los conflictos a la perspectiva de aprender de los conflictos en sus distintas vertientes y modalidades (Cascón, 2004). Aprender de la experiencia personal, de la discrepancia, o bien de la experiencia del conflicto social en la Historia con una actitud de reflexión sobre los “errores anteriores” que ayude a comprender los conflictos sociales actuales:

[A la cuestión: ¿Cómo se pueden resolver los conflictos sociales?] A: “un buen arreglo puede servirnos para implicar un aprendizaje de experiencias sobre el conflicto social (...) El Plan Marshall (...) reflexionar la posibilidad de aprender de los errores anteriores y crear así una solución para no provocar más guerras. Es decir, este método consistió en romper el círculo vicioso que ocasionó la segunda guerra mundial (sic) y restaurar la confianza de los países entre ellos (...) este plan es una de las mejores soluciones para los conflictos sociales a mayor escala”. [CA]

Otra consecuencia del aprendizaje de la experiencia del conflicto es que no hay arreglo verdadero ni duradero si no hay reconciliación.

[A la cuestión: ¿Cómo se pueden resolver los conflictos sociales?] A: “mediante tratados de paz y reconciliación, porque si no hay reconciliación el conflicto en sí no se ha solucionado (...) ambas partes deben reconciliarse (...) porque el conflicto puede volver a estallar como pasó después de la primera guerra mundial (...) por lo que ocurrió la segunda guerra mundial (...) en fin no hay paz sin reconciliación un buen ejemplo es el Plan Marshall”. [CA]

En relación con esto también observamos cómo se postula que el aprendizaje y la experiencia que nos ofrece el conflicto deben ser compartidos con otras personas, esto supone una dimensión de compromiso social:

[Aplicación de lo aprendido al análisis de la película “American History X”] A: “para mí el curso que debería seguir es aprender de todo lo que le ha pasado y apartarse de toda esa vida que le ha hecho tanto daño a él y a su familia.

Debería ayudar a otras personas que estén en su misma situación ya que él sabe lo que se siente”. [CA]

La discrepancia que subyace al conflicto puede ser una forma de compartir opiniones e informaciones valiosas. Ahora ya no se trata sólo de tolerarla (ADA2) sino de aprender de ella:

A1: por ejemplo cuando hay una pelea de fútbol, a lo mejor uno no sabe lo que (...) el otro y puedes aprender algo más sobre eso

A2: o cuando tú crees que tu solución de matemáticas está bien y yo creo que la mía

A1: aprende cada uno, claro, claro (...). [GA]

5. Conclusiones

Tanto en el tratamiento cuantitativo de los resultados, como en el análisis cualitativo, constatamos que las progresiones de los aprendizajes conceptuales y actitudinales siguen un mismo patrón de evolución gradual. Si ponemos la lupa en las interacciones de los grupos de debate podemos observar más de cerca este fenómeno, pues a veces una posición crítica puede no tener suficiente apoyo conceptual si todavía no se puede poner en palabras como argumento o idea, y queda en mera queja. Esto podría indicar, por una parte, que para que una actitud se consolide y exprese con claridad es necesario que se acompañe de las progresiones conceptuales necesarias. Y por otra, que resignificar la propia experiencia permite un cambio en las actitudes y en los criterios valorativos.

A lo largo de las sesiones de debate se repitió continuamente la siguiente pauta: la búsqueda compulsiva de la unanimidad, y la evitación del conflicto que supone la discrepancia, se correlacionaba con una tendencia a la simplificación de los esquemas cognitivos. Por el contrario, la capacidad para manejarse con distintos argumentos en interacción estimulaba la producción de ideas cada vez más complejas. Las actitudes de evitación y represión del conflicto aparecían asociadas a esquemas cognitivos simplificadores y a mecanismos de negación que subestiman el protagonismo de las personas, y de las relaciones entre las personas, en la convivencia.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que en estos procesos el componente emocional es crucial, pues el miedo a discrepar, o a tocar temas tabú, está vinculado a la necesidad de ser aceptados, de no ser excluidos, y esto en los adolescentes es algo de suma importancia. Este hecho ha sido señalado por algunos autores que plantean que la educación tiene que hacer uso del resorte emotivo para capacitar a la juventud para la participación (Nanni, 2009), pues la acción no solo está vinculada a lo cognitivo sino también a lo emocional. Además, el miedo es un factor implicado en los procesos educativos que impide trabajar el empoderamiento y la participación (Maturana, 1983). Otros autores han señalado que se tiende a enfatizar la comprensión cognitiva como herramienta para el esclarecimiento de valores, pero sin

el factor emocional el efecto del trabajo con temas controvertidos será limitado (McCully, 2006).

Otro par dialéctico íntimamente ligado al anterior lo representaba la relación entre la actitud conformista y el pensamiento crítico. La actitud conformista era paralizante, impedía pensar alternativas para proseguir la cadena de significaciones y la producción de ideas, aparecía ligada a esquemas cognitivos de un bajo nivel de complejidad, y a la ausencia de actitud crítica y valorativa, lo que dificultaba la reflexión sobre la justicia o la equidad en las relaciones interpersonales o sociales. Asimismo, aparecía vinculada a actitudes de subordinación y dependencia de una figura de autoridad, a una baja autoestima y a cierto pesimismo en la valoración de las relaciones humanas; y todo ello dificultaba situarse en una posición favorable a la gestión de los conflictos para mejorar la convivencia. Mientras que el pensamiento crítico y divergente, en cuanto perspectiva más amplia que contempla diversas opciones, aparecía ligado a unas actitudes de mayor tolerancia del conflicto y la discrepancia. Por tanto, encontramos de nuevo evidencias de que la construcción de una actitud crítica implica un fuerte componente cognitivo.

El conformismo y el miedo al conflicto serían, por tanto, obstáculos o elementos retardatarios en la progresión de los aprendizajes de los alumnos. El conformismo operaría no solo como evitación de la discrepancia con los compañeros sino también con la cultura mayoritaria de lo que “se hace aquí” o de lo que “nos han dicho que se haga aquí”. En la línea de lo que han señalado otros estudios (Cascón, 2004; ; Johnson, Johnson & Smith, 2000; McDonough, 2010; McLaughlin, 2003; Zembylas, 2011), encontramos evidencias de que el trabajo en el aula con la discrepancia y el conflicto son favorecedoras del aprendizaje, pues la falta de disposición para el pensamiento complejo -se contempla lo que existe como lo único posible- se correlaciona con la actitud conformista y la repetición de estereotipos, y esto nos conduce a concluir que la incapacidad para convivir con la discrepancia y el conflicto, evitándolo y/o negándolo, puede ser un factor retardatario en la progresión de los aprendizajes, pues asumir el conflicto implica complejidad y negarlo conduce a la simplificación. Así pues, podemos establecer una conexión entre esquemas cognitivos basados en una concepción mecanicista y simplificadora del conflicto y la convivencia y actitudes como la evitación o la represión del conflicto, que dificultan aprender de las experiencias.

Si el primer paso en la progresión se caracterizaba por una actitud más crítica y más tolerante con el conflicto, el subsiguiente, en este ámbito actitudinal, se caracterizaría por la valoración de la discrepancia y el conflicto como una oportunidad para aprender compartiendo informaciones y opiniones, y por una actitud crítica que se manifestaba en la reflexión y en la capacidad para plantear propuestas en positivo. La actitud crítica implicaba también manejar la dialéctica de lo posible y lo deseable y elegir entre distintas opciones según criterios éticos y valorativos para superar la visión conformista de la convivencia. En definitiva, en orden a la reorientación de la enseñanza de lo social en secundaria, nuestra investigación muestra algunas evidencias de las potencialidades del trabajo con

temas controvertidos con una metodología investigativa como fórmula para promover el cambio conceptual y actitudinal en el aula.

Referencias bibliográficas

- Arnau Sabatés, L. y Montané Capdevila, J. (2010). Contribution from Attitude Change Theory on the Conceptual Relation between attitudes and competencies. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 22, 1283-1302
- Cascón, F. (2004). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Ed. UAB. Disponible en <http://portal.unesco.org/es/files/32675/11455277791edconflicto.pdf/edconflicto.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Estrada Molina, O (2012). El Profesorado ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *TESI*, 13(3), 240-267.
- García, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX1*, 14 (2), 263-284.
- García-Pérez, F.F. y Porlán, R. (2000). El proyecto IRES (investigación y renovación escolar). *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205htm>
- García, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García, E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en Educación Ambiental. *Investigación en la Escuela*, 37, 16-32.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Gonzalves, S. Y Verkest, H. (2013). Citizenship in the Classroom: Mission Impossible? *Profesorado*, 17(3), 111-126. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/31709>
- Guzmán-Cedillo, Y. I., Flores-Macías, C. y Tirado-Segura, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de Psicología*, 29 (3), 907-916. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.175681>

- Heiman, G. W. (2011). *Basic Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D.W. Johnson, R.T. & Smith, K.A. (2000). Constructive controversy: The educative power of intellectual conflict. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32 (1), 28-37.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles / London: Sage.
- Maturana, H. R. (1983). Fenomenología del Conocer. *Revista de Tecnología Educativa*, 3/4, (8), 228-252.
- McCoy, L. P. (Ed.). (2013). *Studies in Teaching. Action Research Projects*. Winston-Salem, New York: Research Digest. Wake Forest University.
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience. *Educational Review*, 58 (1), 51-65.
- McDonough, G. P. (2010). The problem of catholic school teachers deferring to the home on controversial religious issues. *Catholic Education, A Journal of Inquiry and Practice*, 13 (3), 287-305.
- McLaughlin, T. (2003). Teaching controversial issues in citizenship education. In A. Lockyer, B. Crick & J. Annette (Eds.). *Education for democratic citizenship* (pp. 149-160). Aldershot: Ashgate.
- Moscovici, S. (1987). The conspiracy mentality. In C. F. Graumann & S. Moscovici (Eds.). *Changing conceptions of conspiracy* (pp. 151-170). New York: Springer Verlag.
- Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: MACBA/UAB, 20.
- Nanni, A. (2009). Towards and education of change. In Global Citizenship Education. In M. Galiero, W. Grech and D. Kalweit (Eds.). *The school as a foundation for a fair world* (pp. 13-15). Outlook Coop. Oxfam. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/6974385/Teaching-Controversial-Issues>
- Oolbekkink-Marchand, H.M., van der Steen, J. & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22(1), 122-139, DOI: 10.1080/09650792.2013.854175
- Parales-Quenza, C. J. y Vicáino-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 351-361.

- Pareja, J.A. y Pedrosa, B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. *Profesorado*, 16 (3), 467-491.
- Pineda-Alfonso, J. A. y García Pérez, F. F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 68, 82-91.
- Pineda-Alfonso, J. A. (2013). Investigando mi escuela para mejorarla. *Investigación en la Escuela*, 77, 63-74.
- Rojas, G. (2005). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Intercultural*. Disponible en <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article940>
- Rawls, J. (1999). *Collected papers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zembylas, M. (2011). Ethnic division in Cyprus and a policy initiative on promoting peaceful coexistence: Toward an agonistic democracy for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6 (1), 53-67.