

Propuesta de actividades para fomentar la educación para la paz en la enseñanza superior

Proposal of Activities to Promote Peace Education at Tertiary Education

MARÍA MARTÍNEZ LIROLA¹

maria.lirola@ua.es

Universidad de Alicante, España

Research Fellow, Department of Linguistics and Modern Languages, University of South Africa (UNISA)

Resumen:

La enseñanza universitaria debe fomentar la formación integral del alumnado por medio de una formación basada en la adquisición de distintos tipos de competencias. En este artículo se presenta una propuesta de actividades cooperativas enmarcadas en un enfoque pedagógico centrado en la educación para la paz en una asignatura de lengua inglesa en el Grado en Estudios Ingleses. Se explicará cómo dichas actividades contribuyen a desarrollar algunos de los principios de la educación para la paz en la enseñanza superior. Además, se pondrán de manifiesto las principales competencias sociales que el alumnado adquiere con las actividades seleccionadas, entre las que destacan la comunicación, la cooperación o la escucha activa. Es decir, se trata de actividades que potencian la educación emocional y las relaciones interpersonales. Proponemos la realización de actividades cooperativas que potencian la paz como ejemplo para trabajar temas sociales en la enseñanza

Abstract:

University education should promote the integral formation of students through training based on the acquisition of different types of competences. This article presents a proposal for cooperative activities under a pedagogical approach focusing on peace education in a subject of English in the degree in English Studies. We will explain how these activities help develop some of the principles of peace education in higher education. Furthermore, this research will highlight key social competences that students acquire with the selected activities, such as communication, cooperation and active listening. That is, these are activities that enhance emotional education and interpersonal relationships. We propose the establishment of cooperative activities which enhance peace as an example to work on social issues in University education so that students improve their critical capacity when reflecting on issues such as poverty, war, globalization, gender, human rights or racism.

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

María Martínez Lirola. Dpto. de Filología Inglesa. Facultad de Filosofía y Letras I. Universidad de Alicante. Campus de San Vicente de Raspeig s/n. 03690 San Vicente de Raspeig, Alicante (España).

universitaria de modo que el alumnado mejore su capacidad crítica al reflexionar sobre temas como la pobreza, la guerra, la globalización, el género, los derechos humanos o el racismo.

Palabras clave:

Educación para la paz, aprendizaje cooperativo, competencia, mercado laboral, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Key words:

Peace education; cooperative learning; competences; labour market; teaching-learning process.

Résumé:

L'enseignement universitaire doit promouvoir la formation intégrale des étudiants par la formation fondée sur l'acquisition de différents types de compétences. Cet article présente une proposition pour les activités de coopération en vertu d'une approche pédagogique axée sur l'éducation de la paix dans un cours d'anglais en études anglaises. On va expliquer comment ces activités contribuent à développer certains des principes de l'éducation de la paix dans l'enseignement supérieur. En outre, il mettra l'accent sur les compétences sociales clés que les élèves acquièrent avec les activités sélectionnées, parmi lesquelles se trouvent la communication, la coopération et l'écoute active. C'est-à-dire qu'il y a des activités qui améliorent l'éducation affective et les relations interpersonnelles. Nous proposons la mise en place des activités de coopération qui renforcent la paix comme un exemple pour travailler les questions sociales dans l'enseignement supérieur afin que les étudiants à améliorer leur capacité critique à réfléchir sur des questions telles que la pauvreté, la guerre, la mondialisation, le genre, les droits humains ou le racisme.

Mots clés:

Éducation pour la paix; apprentissage coopérative; compétences; marché du travail; processus d'enseignement-apprentissage.

Fecha de recepción: 29-1-2015

Fecha de aceptación: 10-5-2016

1. Introducción

El mercado laboral del siglo XXI requiere profesionales bien formados y competentes para realizar el trabajo. En este sentido, es fundamental que la formación universitaria esté basada en la adquisición de competencias, es decir, el alumnado ha de ser capaz de hacer, de resolver, de llevar a la práctica lo que aprende, en palabras de Lasnier (2000, p. 5): "Un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común". Por lo tanto, es fundamental optar por metodologías activas que permitan al alumnado aprender haciendo y cumplir con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior que se han venido implantando en las universidades

europeas en los últimos años (Gijsselaers, 1996; López Noguero, 2005; Rué, 2007).

En consecuencia, basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en competencias hace posible que el alumnado lleve a la práctica lo aprendido y sea capaz de establecer relaciones entre lo que aprende y las demandas del mercado laboral, de ahí que Bisquerra y Pérez (2007, p. 3) pongan de manifiesto que una competencia consiste en “[...] la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”.

Los principios de una pedagogía que se basa en la paz permiten fomentar distintos tipos de competencias, incluidas las sociales en actividades cooperativas en las que el alumnado trabaja junto con el fin de lograr un objetivo común. Así mismo, trabajar en la educación para la paz (EP) nos ofrece la oportunidad de usar la pedagogía para producir transformaciones sociales al inculcar valores a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de este modo se pueden trabajar las competencias sociales en el aula, como por ejemplo la resolución de conflictos, la delegación de tareas, la toma de decisiones, la escucha activa, entre otras. En este sentido hemos de tener presente que la EP no se centra sólo en la resolución de conflictos sino también en potenciar la adquisición de valores que contribuyan al desarrollo de la personalidad y a la eliminación de la violencia en la sociedad, y en concreto en el aula.

El profesorado comprometido con la educación y la justicia social encontrará en la EP una filosofía y un modelo adecuado para llevar a cabo sus prácticas docentes debido a que ésta promueve que el alumnado sea agente activo del cambio social (Bajaj, 2008a; Galtung y Udayakumar, 2013; Harris y Morrison, 2003; Page, 2008) a la vez que el profesorado guía el proceso de cambio y ofrece herramientas que lo faciliten y lleven al alumnado en la dirección adecuada de modo que en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje exista una relación entre lo que se trabaja en el aula y la vida social (Korostelina, 2012; Martínez Lirola, 2007).

La resolución pacífica de conflictos es una de las ideas básicas de la EP (Johnson y Johnson, 2005) pues los conflictos se entienden como oportunidades para aprender y poner en práctica algunos de los principios aprendidos con el fin de llegar a encontrar soluciones (Danesh, 2006; Kester, 2012; Kruger, 2012; Salomon y Cairns, 2010a). Cuando

hay conflictos, la principal propuesta de un enfoque basado en la EP es la negociación, tal y como señalan Salomon y Cairns (2010b)

The various definitions and conceptions, [...], share in common the idea that peace education is to negotiate violence and conflict and to promote a culture of peace to counter a culture of war. Underlying this common denominator is the assumption that peace education, although it is to serve other goals, such as human rights and democracy, is primarily an educational process operating within the context of war, threat, violence, and conflict that addresses attitudes, beliefs, attributions, skills and behaviors. (p. 5).

Además, la EP puede contribuir al desarrollo de valores globales y humanos que reviertan en la construcción de un mundo mejor. La EP contribuye a ello porque promueve el desarrollo social del ser humano al proponer que las actividades que se lleven a cabo en el aula promuevan el desarrollo de valores como los siguientes: tolerancia, respeto, comprensión, cuidado y responsabilidad por uno mismo y por los otros, respeto a la diversidad, creatividad, honestidad, justicia, equilibrio, apertura, entre otros (Andersson et al., 2011; Harris y Morrison, 2003; Harris y Synott, 2002; Lum, 2013; Salomon y Nevo, 2002; Timpson, 2002). Siguiendo a Bajaj (2008b, p. 2) las ideas centrales de la EP son las siguientes: "(1) the process of education can impart in all students social "goods", in this case, the skills and values needed for peace and social justice; and (2) once given the relevant information and experience, individual students can be agents in promoting local, national, and international peace".

Por otro lado, una propuesta basada en la EP promueve una enseñanza basada en temas sociales como la pobreza, la guerra, la globalización, el género, los derechos humanos o el racismo. En consecuencia, el profesorado elige algunos de estos temas para trabajarlos en el aula para que el alumnado examine algunos de los temas sociales de modo que se potencia la capacidad crítica y la educación emocional al reflexionar sobre lo que hay detrás de los temas sociales objeto de análisis (intereses económicos, poder, discriminación, injusticia, etc.) (Martínez Lirola, 2013).

Promover la interacción en el aula es crucial para tratar los temas sociales seleccionados. Es importante que el alumnado se sienta cómodo para expresar sus opiniones de manera abierta y sincera pero a la vez ha de tener presente que sus opiniones pueden no coincidir con las de otras

personas y por muy distintas que sean se han de respetar. Si al interactuar surgen algunos conflictos, la aplicación de los principios de la EP ayudará a resolverlos de manera efectiva.

La EP ofrece herramientas para que el alumnado pueda dar respuestas pacíficas ante distintas situaciones que se le planteen tanto dentro como fuera del aula de modo que se avance en la construcción de una sociedad más pacífica. Nos encontramos ante una propuesta pedagógica que ofrece herramientas para que el alumnado se desarrolle de manera integral, de ahí que podamos hablar de un modelo de educación holista (Espino, 2007). Este modelo invita a repensar los diversos papeles que el profesorado y alumnado poseen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a sustituir los planteamientos jerárquicos por otros más igualitarios en los que el alumnado asuma un papel activo y se convierta en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, formar al alumnado de forma integral mediante la EP contribuye a que se convierta en ciudadanía activa y comprometida con la realidad social que le rodea y con la de otros lugares del mundo gracias a los temas que se trabajan en el aula, al empleo de una metodología activa y al diseño de la enseñanza basada en competencias, incluyendo las de tipo social de modo que el alumnado sea capaz de establecer relaciones entre lo que aprende en el aula y lo que ocurre en la sociedad, siguiendo a Reardon (2000, p. 399), la EP favorece “[...] the development of reflective and participatory capacities for applying the knowledge to overcoming problems and achieving possibilities”.

Tras lo expuesto en los párrafos anteriores nos parece que la propuesta pedagógica que plantea la EP puede resultar muy útil en todos los niveles educativos, incluida la educación superior, por los principios que postula basados en la resolución pacífica de conflictos, la igualdad, el respeto a la diversidad y la solidaridad, entre otros. En consecuencia, lo que se trabaja en el aula no permanece alejado de la realidad social sino que se relaciona de forma directa (Chaudhuri, 2015; Galtung y Udayakumar, 2013; Sharma y Jain, 2012).

En este artículo nos proponemos presentar unas actividades enmarcadas en la EP (sección 4) y observar cómo éstas potencian los principios de la EP presentados en esta sección. De este modo, se ofrece un ejemplo práctico de cómo trabajar con actividades cooperativas en una propuesta educativa centrada en la EP contribuye a la formación integral del alumnado por medio de la adquisición de distintas competencias.

Una vez presentada esta introducción el artículo consta de las siguientes secciones: la sección segunda consiste en un breve estado de la cuestión sobre la EP, seguidamente se explica el contexto, los participantes y la metodología de este estudio. En la sección 4 se presentan algunas actividades cooperativas que promueven la EP. El artículo acaba con la discusión y las conclusiones.

2. Estado de la cuestión

En los últimos años son muchos los estudios que se han llevado a cabo sobre la EP con la finalidad de poner de manifiesto sus ventajas y sus principios (Bajaj y Chiu, 2009; Danesh, 2008; Harris y Morrison, 2003; Kester 2012; Page, 2004, 2008; Salomon y Nevo, 2002; Tal-Or et al., 2002) así como algunas experiencias prácticas (Clarke-Habibi, 2005; Salomon, 2002; Timpson, 2002). La mayoría de los estudios sobre EP se han centrado en la importancia de esta pedagogía en la resolución de conflictos de modo que se ofrecen soluciones creativas y no-violentas de resolverlos y se hallan soluciones para las distintas partes que están en conflicto (Bar-Tal, 2002; Danesh y Danesh, 2002a, 2002b, 2004; Davies, 2005; Isumonah, 2005; Johnson et al., 2000; Sandy, 2001). Otros estudios se centran en cómo puede contribuir la EP a una enseñanza de mayor calidad en el futuro (Hicks, 2004; Kester y Booth, 2010).

Algunos de los fines fundamentales de la EP siguiendo al sociólogo noruego considerado el padre de los estudios de la paz Johan Galtung (1975, 1988, 1996, 2004) y Galtung y Jacobsen (2000) son los siguientes: a) ayudar al alumnado a comprender algunos de los procesos complejos que llevan a la violencia y al conflicto tanto a nivel individual como grupal, nacional o global con el objetivo de tomar conciencia de algunas de las maneras en las que estos conflictos pueden resolverse; b) promover actitudes que potencien la resolución constructiva y no violenta de los conflictos; c) acompañar al alumnado en el desarrollo de las destrezas personales y sociales necesarias para vivir en armonía con los otros y comportarse de forma positiva de forma que se respeten los derechos humanos. Los principios que propone la EP tienen como finalidad producir transformaciones en las personas y en la sociedad debido a que se potencian valores que contribuyen al desarrollo pacífico de los seres humanos (Harris y Synott, 2002).

En este sentido, la EP favorece la integración de distintas áreas de la vida humana, tal y como señala Danesh (2006, p. 63): “The Integrative Theory of Peace (ITP) is based on the concept that peace is, at once, a psychological, social, political, ethical and spiritual state with expressions at intrapersonal, interpersonal, intergroup and international areas of human life”. Además, optar por este enfoque implica trabajar en la prevención o en la resolución pacífica de los distintos conflictos que tienen lugar en todas las áreas de la sociedad, incluyendo el entorno educativo (Baesler y Lauricella, 2014; Galtung y Jacobsen, 2000; Lum, 2013; Muñoz, 2004; Oyesola, 2005; Page, 2004; Salomon, 2002; Sandy, 2001).

La paz tiene una dimensión social, política, psicológica, ética y espiritual y se manifiesta en la vida humana por medio de expresiones intrapersonales, interpersonales, intergrupales, internacionales y globales (Danesh, 2006). La EP incorpora estas dimensiones al proceso educativo y se hace presente en el aula por medio de sus diferentes expresiones como el respeto a la diversidad, la participación activa o la igualdad de oportunidades (Andersson et al., 2011, p. 12). Harris y Synott (2002) ofrecen la siguiente definición de EP:

By ‘peace education’, we mean teaching encounters that draw out from people their desires for peace and provide them with nonviolent alternatives for managing conflicts, as well as the skills for critical analysis of the structural arrangements that legitimate and produce injustice and inequality (p. 4).

Muchas/os profesoras/es ponen en práctica la EP sin llamarla de este modo. En distintos lugares del mundo la EP ha sido denominada educación para la resolución de conflictos, la comprensión internacional y los derechos humanos (*Education for Conflict Resolution, International Understanding, and Human Rights*); educación global (*Global Education*); pedagogía crítica (*Critical Pedagogy*); educación para la liberación y el empoderamiento (*Education for Liberation and Empowerment*); educación para la justicia social (*Social Justice Education*); educación medioambiental (*Environmental Education*); educación para las destrezas de la vida (*Life Skills Education*); educación para el desarme y el desarrollo (*Disarmament and Development Education*), entre otros. Esta terminología tan variada pone de manifiesto la profundidad y diversidad del campo.

Ni que decir tiene que la EP postula en todo momento la no violencia

de modo que es un planteamiento pedagógico que se complementa perfectamente con el aprendizaje cooperativo en el que es inevitable tener que resolver conflictos porque no siempre se forman grupos cohesionados y no todos los miembros tienen claro que han de trabajar de manera activa para lograr el resultado final (Bajaj y Chiu, 2009).

Los conceptos de responsabilidad individual y grupal están presentes en esta pedagogía, idea que entronca con los principios del aprendizaje cooperativo. La EP se basa en algunos de los principios del currículum oculto pues en todo momento se tiene en cuenta el clima de la clase, la tolerancia, el respeto de las diferentes intervenciones, etc. Es decir, se construye la paz y se resuelve el conflicto a través de la pedagogía pues la ética y la moral están presentes en todo momento en el aula con el fin de que el alumnado saque lo mejor de sí mismo.

En este sentido es fundamental la comunicación pacífica para que el alumnado se sienta con libertad para expresarse en el aula pues el diálogo se emplea no sólo para expresar ideas con libertad sino también para resolver conflictos, tal y como señalan Serrano et al. (2009):

Este tipo de metodología supone una organización social del aula en donde la comunicación tiene que ser necesariamente multidimensional, lo que hace del diálogo el elemento fundamental para la constitución del grupo y del conflicto el instrumento básico de adquisición de los objetivos (p. 89).

3. Contexto, participantes y metodología

La asignatura Lengua Inglesa V es una asignatura obligatoria del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. Se trata de una asignatura de seis créditos, es decir hay 60 horas que se imparten en el aula además de otras 90 horas en las que el alumnado ha de trabajar de manera individual o grupal fuera de clase para alcanzar las competencias establecidas en la asignatura.

El principal objetivo de la asignatura consiste en que el alumnado desarrolle las cinco destrezas (escucha, habla, lectura, escritura e interacción) a nivel avanzado. Las asignaturas Lengua Inglesa VI y VII que estudiará cuando apruebe esta asignatura permitirán que el alumnado adquiera un nivel C1 en inglés. Durante el curso académico 2014-2015 hubo 125 personas matriculadas en la asignatura de las cuales 13 ob-

tuvieron una beca Erasmus y estudiaron en otros países europeos. La mayoría del alumnado quiere trabajar como profesorado de inglés en el futuro o en empresas haciendo labores de traducción e interpretación.

La asignatura cuenta con cuatro horas de clase semanales, una teórica y tres prácticas. En la hora teórica se ofrece una introducción a los principales aspectos de la escritura académica: recursos cohesivos, la estructura del ensayo académico y las principales características de los principales tipos de textos y sus relaciones con el contexto en que se emplean. En la segunda hora el alumnado lleva a cabo una presentación oral grupal siguiendo los criterios presentados en clase. La siguiente hora se emplea para la revisión de ejercicios de gramática.

Cada clase de gramática comenzaba con una breve explicación teórica del tema gramatical objeto de estudio (el uso de artículos, el estilo indirecto, la voz pasiva, los adverbios, etc.); seguidamente se corregían ejercicios gramaticales de modo que el alumnado pudiera poner en práctica sus conocimientos gramaticales. Finalmente, la última hora consistía en la participación de un debate organizado por el grupo que había realizado la presentación oral en la clase anterior.

Debido al alto número de personas matriculadas en la asignatura, la profesora decidió optar por una metodología cooperativa. Así, el alumnado se dividió en grupos de cinco o seis personas, hecho que llevaba consigo el desarrollo de competencias sociales además de la adquisición de contenidos. La profesora pidió a cada grupo que nombrara un/a coordinador/a que sería la persona responsable de coordinar el grupo y de interactuar con la profesora para consultar dudas y entregar las tareas requeridas. Al final del cuatrimestre tenía que entregar una evaluación del proceso de aprendizaje grupal prestando atención a lo aprendido y a los aspectos que mejorarían. En esta evaluación tenían que elegir las principales competencias adquiridas: cooperación, escucha activa, toma de decisiones, reparto de tareas, liderazgo, capacidad para resumir y organizar la información, comunicación, resolución de conflictos, entre otras.

La profesora explicó las distintas actividades cooperativas que se llevarían a cabo durante el cuatrimestre: una presentación oral y un debate cooperativo, el análisis de textos de corte social y la asistencia y participación en dos tutorías grupales. Debido a las limitaciones de espacio de este artículo nos vamos a centrar sólo en presentar las dos últimas. La metodología cooperativa que proponemos lleva consigo que el alum-

nado asume el protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras que el profesorado asume un papel de facilitador o guía en dicho proceso. Además, esta metodología promueve la interacción como base para desarrollar las actividades propuestas de manera efectiva, de modo que se fomente la adquisición de competencias sociales que serán fundamentales para la incorporación del alumnado al mercado laboral.

4. Propuesta de actividades cooperativas que promueven la educación para la paz

Optar por una metodología cooperativa convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje en dinámico e interactivo pues el alumnado aprende de forma activa. El lugar de organizar los grupos por orden alfabético, optamos por conceder al alumnado la libertad de auto-organizarse, de modo que también se adquiera la competencia de toma de decisiones. Las siguientes subsecciones explican con detalle algunas de las actividades llevadas a cabo con el fin de ilustrar cómo el aprendizaje cooperativo y la educación para la paz se complementan y contribuyen a la formación integral del alumnado universitario.

4.1 El análisis de textos y la escritura de un ensayo

Uno de los aspectos fundamentales de la asignatura Lengua Inglesa V consiste en el desarrollo de las destrezas relacionadas con la escritura. Al principio del cuatrimestre la profesora explicó los principales recursos cohesivos de la lengua inglesa (referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica) y los ilustró con ejemplos de textos reales. A continuación, se pidió al alumnado que leyera y analizara textos de contenido social, es decir, sobre ecología, racismo, igualdad, comercio justo, entre otros. De esta forma se podía trabajar el pensamiento crítico y poner en práctica algunos de los principios de la EP.

En concreto, se seleccionaron textos relacionados con racismo e igualdad de género. Dichos textos pertenecían a periódicos de habla inglesa de modo que el alumnado pudiera trabajar con textos de actualidad. Una actividad importante relacionada con el racismo consistió en que el alumnado trabajara en los mismos grupos de la presentación oral y el debate el discurso de Martin Luther King *I have a dream*. A cada

grupo se le asignaron unos párrafos de dicho discurso de más o menos la misma extensión para que analizara los recursos cohesivos explicados en clase y observara las principales estrategias discursivas empleadas por el autor para expresar los significados y conceder al discurso viveza y expresividad. La profesora pidió al alumnado que observara qué aspectos discursivos hacen que un discurso pronunciado en 1963 tenga aún vigencia y repercusión en la actualidad. Esta actividad fomenta la cooperación al hacer que cada grupo tuviera que analizar sólo unos párrafos y dependiera de los otros grupos para completar su análisis.

Los textos relacionados con el género tenían que ver con las desigualdades que viven las mujeres por el hecho de ser mujeres en algunos lugares del mundo, con violencia de género y con la importancia que se concede a la imagen física de las mujeres en los textos publicitarios. En estos textos el alumnado tenía que analizar la importancia de los recursos cohesivos empleados para expresar significados y también las imágenes de mujeres que aparecían en los textos. Por esta razón, al principio del cuatrimestre, además de ofrecer un esquema con las características de los principales tipos de texto, se explicaron los principios básicos de la gramática visual siguiendo el modelo propuesto por Kress y van Leeuwen (2006) con el fin de que el alumnado pudiera leer e interpretar no sólo el texto escrito sino también la imagen que los acompaña pues todo es una unidad.

Al final del cuatrimestre se pidió al alumnado que seleccionara un texto sobre género en el que hubiera imagen y que escribiera un ensayo sobre el mismo. De este modo, el alumnado podía poner en práctica todo lo aprendido durante el cuatrimestre pues analizaba los recursos cohesivos y visuales en un texto de corte social, escribía un ensayo basado en un texto de su propia elección por lo que había trabajado la toma de decisiones, podía emplear los recursos cohesivos explicados para que el texto fuera coherente y efectivo y trabajar el pensamiento crítico al poder expresar su opinión sobre el texto y relacionarlo con las distintas cuestiones de género trabajadas en clase.

4.2 Las tutorías grupales

Nos parece que las tutorías juegan un papel fundamental para trabajar con el alumnado los principios de la EP y del aprendizaje cooperativo pues en ellas la profesora podía ampliar la pedagogía que se seguía en

clase y clarificar cualquier duda que el alumnado tuviera con respecto a la misma. Entendemos la tutoría como parte de la responsabilidad docente donde se produce un encuentro más personal entre el profesorado y el alumnado. Tal y como señala Rodríguez Espinar (2004, p. 192): “La tutoría universitaria se perfila como uno de los factores necesarios de apoyo y asesoramiento didáctico–curricular y psicopedagógico que favorece la calidad e innovación del aprendizaje, potencia el desarrollo formativo y profesional de los estudiantes y mejora las relaciones y acciones de acogida, bienestar académico y social entre éstos, los profesores y la propia institución”.

Debido al número elevado de alumnado matriculado en la asignatura decidimos optar por la tutoría grupal para poder atender a todo el alumnado en el despacho. Estas tutorías juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque se supervisa el proceso y se comentan las dificultades encontradas para llevar a cabo las actividades cooperativas propuestas enmarcadas en una propuesta de EP. De este modo, antes de que finalice el cuatrimestre se pueden solucionar las dificultades, resolver las dudas y mejorar las destrezas implicadas en las actividades. Las tutorías grupales ofrecen la posibilidad de seguir las fases que el alumnado va completando para llevar a cabo las actividades propuestas, los progresos que hace cada miembro del grupo y la adquisición de competencias relacionadas con la cooperación y la EP. Sin embargo, en una clase hay siempre algunos alumnas/os que no se implican en el grupo como debieran y no participan activamente en las actividades cooperativas. En este caso, las tutorías grupales se pueden emplear también para asegurarse de que todo el alumnado contribuye en las tareas propuestas.

Todos los grupos tienen dos tutorías grupales durante el cuatrimestre: una antes de llevar a cabo la presentación oral y el debate y otra después. En la primera, el alumnado tiene la oportunidad de consultar sus dudas con la profesora en lo referido a la organización de la información en la presentación oral o cómo hacer que todo el mundo participe en el debate. En la segunda tutoría la profesora pregunta al alumnado cómo se ha sentido llevando a cabo las actividades propuestas, si ha habido dificultades o conflictos en los grupos y cómo se han resuelto, los principales aspectos positivos que observan en su proceso de enseñanza-aprendizaje y algunos aspectos a mejorar. Finalmente, se invita al alumnado a que decida qué nota es la que se merece; esto es una oportunidad para dis-

cutir la nota con la profesora y para que el alumnado reflexionara sobre los distintos aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar actividades cooperativas que potencian la EP.

Las actividades cooperativas descritas en esta sección ofrecen al alumnado la oportunidad de desarrollar competencias sociales como la comunicación, el liderazgo, la resolución de conflictos y la cooperación, todas esenciales para el mercado laboral. Dichas actividades permiten al alumnado adquirir los contenidos de la asignatura trabajando de forma cooperativa. Las actividades propuestas hacen al alumnado trabajar con los principios básicos del aprendizaje cooperativo a la vez que contribuyen al desarrollo de competencias sociales que se pueden usar en situaciones sociales tanto dentro como fuera del aula (Johnson y Johnson, 2004).

5. Discusión

Las actividades descritas en la sección anterior potencian los principios de la EP presentados en la sección primera. Dichas actividades contribuyen a la dimensión social de la paz pues se trata de actividades que fomentan las relaciones interpersonales por potenciar de modo claro la interacción entre el alumnado (vid. actividad 4.1) y entre el alumnado y la profesora (actividad 4.2). Ambas actividades conceden los/as estudiantes un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje al promover en todo momento la expresión de ideas diversas sobre los temas tratados en el análisis de textos, sobre otras actividades propuestas o sobre cuestiones generales del funcionamiento de la asignatura. En concreto, la interacción generada en las tutorías grupales permitía a la profesora explicar los principios relacionados con la EP.

Además, el hecho de trabajar con temas sociales tanto para las actividades orales como para las escritas (vid sección 4.1) hace que las actividades cooperativas propuestas permitan que el alumnado comprenda las relaciones entre la paz, los derechos humanos, la justicia social y algunos temas globales como el género o la diversidad. De este modo, la propuesta de actividades centrada en la EP se integra en el currículum de la asignatura objeto de estudio. Así, la clase se convierte en un foro donde están presentes de forma explícita los valores asociados con la paz y la justicia social y donde se discute sobre los mismos. Así, tanto

la cooperación como la EP se convierten en una filosofía de enseñanza de modo que tanto la ayuda mutua como la paz son instrumentos claves en el aprendizaje, tal y como señala Prieto Navarro (2007, p. 7): “[...] la cooperación es, ante todo, un valor, una actitud vital que traspasa las aulas y el contexto específico en el que tiene lugar su aprendizaje”.

El análisis de textos, la escritura del ensayo o las tutorías grupales conceden importancia al desarrollo de valores en una asignatura de lengua inglesa en la educación superior al respetar la diversidad de opiniones por muy distintas que sean y promover el desarrollo de competencias sociales como la comunicación, la cooperación o la escucha activa. En este sentido, al tratarse de actividades que potencian la cooperación se desarrollan los principios de la EP que favorecen la negociación y toma de decisiones éticas en los grupos. Así, por ejemplo, el alumnado es consciente de la importancia del reparto equitativo de tareas y de las destrezas relacionadas con la organización y la toma de decisiones; además, en todo momento se potencia la resolución de los conflictos en la clase y en los grupos de forma pacífica.

Una de las ideas principales del aprendizaje cooperativo es que las distintas personas que forman un grupo trabajan juntas con la finalidad de lograr un objetivo común. Esto no siempre es fácil y pueden surgir conflictos en los grupos. Cada vez que éstos surgen se resuelven de forma pacífica dialogando sobre los aspectos que generan los desacuerdos, escuchando los argumentos presentados por cada persona y teniendo en cuenta los pros y los contras de las distintas posibilidades que se proponen. De este modo, el conflicto se convierte en fuente de aprendizaje y el alumnado tiene la oportunidad de aplicar los principios de la educación para la paz en el contexto educativo.

Llevar a la práctica comportamientos pacíficos en el aula tiene como finalidad que el alumnado reaccione también de manera pacífica en la vida diaria de modo que se convierta en ciudadanía pacífica que contribuye al desarrollo de la paz activa y la justicia social. En este sentido, es importante hacer ver al alumnado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que la EP no se encarga sólo de resolver conflictos sino de cooperar para eliminar la violencia de la vida y de la sociedad. Enfatizar la importancia de resolver los problemas de forma pacífica supone una unión entre cultivar la paz interior para fomentarla en el exterior. De este modo, los efectos de la EP en el alumnado son claros: contribuye a la transformación de sus comportamientos y de su visión del mun-

do, mejora las relaciones grupales, hace ver que la educación tiene un componente ético, reduce los prejuicios y los conflictos y por lo tanto contribuye a crear una atmósfera de paz.

Las actividades presentadas en este artículo potencian la participación activa del alumnado, la interacción con la profesora y la resolución pacífica de los conflictos. Además, este enfoque ofrece la posibilidad de trabajar con aspectos sociales y emocionales del alumnado al establecer relaciones entre la adquisición de las competencias puramente académicas y las competencias emocionales. Es decir, por un lado, elegir textos de temática social para analizarlos en clase desde distintos puntos de vista, para generar debates en clase o para escribir textos lleva consigo que el alumnado desarrolle su capacidad crítica y reflexione sobre su papel como ciudadanía activa en la construcción de un mundo mejor. Por otro lado, el hecho de que el alumnado interactúe con la profesora de forma directa por medio de tutorías grupales fomenta la interacción, la resolución de dudas y el seguimiento directo del proceso de aprendizaje.

6. Conclusiones

Llevar a la práctica los principios de la EP en actividades cooperativas nos ofrece la oportunidad de usar la pedagogía para producir transformaciones sociales al inculcar valores como el respeto a la diversidad, la escucha activa o la cooperación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la EP permite fomentar una enseñanza integral en la que el alumnado adquiere distintos tipos de competencias que serán fundamentales para el mercado laboral. Por ejemplo, las competencias sociales relacionadas con la escucha activa, la cooperación o la resolución pacífica de conflictos permiten al alumnado relacionar lo que se aprende en las aulas con la vida real.

La propuesta de EP descrita en este artículo abre nuevos horizontes a la experiencia humana por tratarse de un enfoque que potencia el diálogo, la tolerancia y el respeto de modo que nos encontramos ante un enfoque educativo que moldea el futuro de las personas y de las naciones. En este sentido, las actividades propuestas en este artículo llevan consigo relacionar las capacidades intrapersonales e interpersonales de la persona con el fin de que cada ser humano pueda contribuir a cons-

truir la paz en su entorno y en el entorno global gracias a los principios de la EP que adquiere con las actividades propuestas.

Referencias bibliográficas

- ANDERSSON, I., HINGE, H. y MESSINA, C. (2011). *Peace Education*. Londres: Metropolitan University.
- BAJAJ, M. (2008a). *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte: Information Age Publishing.
- BAJAJ, M. (2008b). Introduction. En M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of Peace Education* (pp. 1-11). Charlotte: Information Age Publishing.
- BAJAJ, M. y CHIU, B. (2009). Education for Sustainable Development as Peace Education. *Peace and Change*, 34(4), 441-455.
- BAESLER, J.E. y LAURICELLA, S. (2014). Teach peace!: Assessing instruction of the non-violent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, 11(1), 46-63.
- BAR-TAL, D. (2002). The elusive nature of peace education. En G. Salomon y B. Nevo (Eds.), *Peace Education: The Concepts, Principles, and Practices around the World* (pp. 27-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación Siglo XXI*, 10, 61-82.
- CHAUDHURI, S. (2015). Peace Education in a Broader Perspective. *Education Journal*. Special Issue: Gender, Peace and Education, 4(1-1), 6-9.
- CLARKE-HABIBI, S. (2005). Transforming Worldviews: The Case of Education for Peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 33-56.
- DANESH, H.B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.
- DANESH, H.B. (2008). The education for peace integrative curriculum: Contents, concepts, and efficacy. *Journal of Peace Education*, 5(2), 157-174.
- DANESH H.B. y DANESH, R.P. (2002a). Has conflict resolution grown up?: toward a new model of decision making and conflict resolution, *International Journal of Peace Studies*, 7(1), 59-76.
- DANESH H.B. y DANESH, R.P. (2002b). A consultative conflict resolution model: beyond alternative dispute-resolution, *International Journal of Peace Studies*, 7(2), 17-33.
- DANESH, H. B. y DANESH, R.P. (2004). Conflict-free conflict resolution (CFCR): process and methodology. *Peace and Conflict Studies*, 11(2), 55-84.
- DAVIES, L. (2005). The edge of chaos: explorations in education and conflict. En J. Zajda (Ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 631-642). Los Países Bajos: Springer. .:
- ESPINO DE LARA, R. (2007). Educación holista. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61-68. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/330Espino.pdf>. Fecha de consulta: 22 de abril de 2016.
- GALTUNG, J. (1975). *Peace: Research, Education, Action. Essays in Peace Research* (Vol.

- 1). Copenague: Christian Ejlers.
- GALTUNG, J. (1988). *Peace and Social Structure. Essays in Peace Research* (Vol. 6). Copenague: Christian Ejlers.
- GALTUNG, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Londres: Sage.
- GALTUNG, J. (2004). *Transcend and Transform an Introduction to Conflict Work*. Londres: Pluto Press.
- GALTUNG, J. y JACOBSEN, C.G. (2000). *Searching for Peace: the Road to Transcend*. Londres: Pluto Press.
- GALTUNG, J. y UDAYAKUMAR, S.P. (2013). *More than a Curriculum. Education for Peace and Development*. Charlotte: Information Age Publishing.
- GIJSELAERS, W.H. (1996). Connecting problem-based practices with educational theory. En L. Wilkerson y W.H. Gijsselaers (Eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 13-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- HARRIS, I., y MORRISON, M. (2003). *Peace Education*. Segunda edición. Jefferson, NC: McFarland & Co.
- HARRIS, I. y SYNOTT, J. (2002). Peace education for a new century. *Social Alternatives*, 21(1), 3-6.
- ISUMONAH, V.A (2005). Problems of peacemaking and peacekeeping. En I.O. Albert (Ed.), *Perspectives on Peace and Conflict in Africa* (pp.198-216). Ibadan: Peace and Conflict Studies Programme.
- HICKS, D. (2004). Teaching for tomorrow: How can future studies contribute to peace education? *Journal of Peace Education*, 1(2), 165-178.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (2004). *Assessing Students in Groups. Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*. California: Corwin Press.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R.T. (2005). Essential components of peace education. *Theory into Practice*, 44(4), 345-354.
- JOHNSON, D.W, JOHNSON, R.T y TJOSVOLD, D. (2000). Constructive controversy: the value of intellectual opposition. En M. Deutsch y P.T. Coleman (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* (pp. 65–85). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- KESTER, K. (2012). Peace Education Primer. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(2), 62-75.
- KESTER, K., y BOOTH, A. (2010). Education, peace and Freire: A dialogue. *Development*, 53(4), 498-503.
- KOROSTELINA, K.V. (2012). Introduction. En K.V. Korostelina (Ed.), *Forming a Culture of Peace. Reframing Narratives of Intergroup Relations, Equity, and Justice* (pp. 1-14). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Segunda edición. Londres: Routledge.
- KRUGER, F. (2012). The role of TESOL in educating for peace. *Journal of Peace Education*, 9(1), 17-30.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la Formation par Compétences*. Montréal: Guérin.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria*.

Madrid: Narcea.

- LUM, J. (2013). Peace education: past, present, and future. *Journal of Peace Education*, 10(3), 215-229.
- MARTÍNEZ LIROLA, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43.
- MARTÍNEZ LIROLA, M. (2013). Ejemplos de la relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en una clase de lengua inglesa. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 22, 73-83.
- MUÑOZ, F. (Ed.) (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad Granada.
- OYESOLA, D. (2005). Environmental Degradation and Peace Studies. En I.O. Albert (Ed.), *Perspectives on Peace and Conflict in Africa* (pp. 253-267). Ibadan: Peace and Conflict Studies Programme.
- PAGE, J.S. (2004). Peace Education: Exploring Some Philosophical Foundations. *International Review of Education*, 50(1), 3-15.
- PAGE, J.S. (2008). *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Charlotte: Information Age Publishing.
- PRIETO NAVARRO, L. (2007). *El Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: PPC.
- REARDON, B. A. (2000). Peace education: A review projection. En B. Moon, S. Brown y M. B. Perety (Eds.), *International companion to education* (pp. 397-425). Nueva York: Routledge.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como Reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SALOMON, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. En G. Salomon y B. Nevo (Eds.), *Peace Education: The Concepts, Principles, and Practices around the World* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SALOMON, G. y CAIRNS, E. (Eds.) (2010a). *Handbook on Peace Education*. Nueva York: Taylor & Francis, Psychology Press.
- SALOMON, G. y CAIRNS, E. (2010b). Peace education. Setting the scene. En G. Salomon Gavriel y E. Cairns (Eds.), *Handbook on Peace Education* (pp. 1-7). Nueva York: Taylor and Francis, Psychology Press.
- SALOMON, G. y NEVO, B. (Eds.). (2002). *Peace Education: The Concept, Principles and Practices around the World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SANDY, S. (2001). Conflict resolution in schools: "Getting there". *Conflict Resolution Quarterly*, 19(2), 237-250.
- SERRANO, J.M., PONS, M.R., GONZÁLEZ-HERRERO, M.E. y CALVO LLENA, M.T. (2009). *Aprendizaje Cooperativo y Educación para la Paz*. Murcia: Editum.
- SHARMA, V. y JAIN, S. (2012). Peace education and human rights in twenty first century: a review. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1(12), 197-203.

- TAL-OR, N., BONINGER, D. y GLEICHER, F. (2002). Understanding the Conditions and Processes Necessary for Intergroup Contact to Reduce Prejudice. En G. Salomon y B. Nevo (Eds.), *Peace Education, the Concept, Principles, and Practices Around the World*. (pp. 89-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- TIMPSON, W. (2002). *Teaching and Learning Peace*. Madison, WI: Atwood Publishing.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad de Alicante por haber subvencionado una estancia de investigación en Colombia en el año 2016 para poder trabajar en aspectos relacionados con la educación para la paz como los que se presentan en este artículo.

