

Propuesta para potenciar la educación para la paz en la enseñanza superior por medio de actividades orales cooperativas

A proposal to highlight peace education at tertiary education through cooperative oral activities

María Martínez Lirola

Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Alicante, España.

Alberto Rodríguez-Lifante

Departamento de Filología Hispánica, Universidad de Alicante, España.

Resumen

La educación para la paz ha despertado especial interés en contextos en los que los valores asociados a ésta y los derechos humanos se están viendo cercenados. En Europa, este fenómeno puede equipararse a la situación de crisis económica en la que se encuentran numerosos países. Este artículo pretende ser una contribución a la enseñanza universitaria activa que esté basada en competencias sociales y enmarcada en los principios de la educación para la paz. En este sentido, este trabajo presenta una propuesta de actividades que contribuyen a potenciar los principios y valores que propone la educación para la paz. Se expone el modo de llevar a cabo actividades orales transversales que fomenten la educación para la paz en dos asignaturas de estudios de grado de la Universidad de Alicante, Lengua Inglesa III y Lingüística General I. Como resultado de su implementación, se señala que esta metodología fomenta la adquisición de competencias sociales del alumnado entre las que destacan la resolución de conflictos, la escucha activa o la cooperación.

Palabras clave: educación para la paz; competencias; mercado laboral; proceso de enseñanza-aprendizaje; actividades orales.

Abstract

The interest on peace education has grown in contexts where the values associated with it and human rights are not being respected. In Europe, this can be associated with the economic crisis that many countries suffer nowadays. This article intends to be a contribution to active University education based on social competences and on the principles of peace education. In this sense, this article offers a proposal of activities that contribute to highlight the principles and values proposed by peace education. This paper shows the way of developing oral activities that contribute to peace education in two BA subjects at the University of Alicante, English Language III and General Linguistic I. As a result of its implementations, it will be pointed out that this methodology promotes the acquisition of students' social competences, such as, conflict solving, active listening and cooperation.

Keywords: Peace education; competences; labour market; teaching-learning process; human rights.

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades del siglo XXI se caracterizan por la globalización, que está permitiendo una mayor multiculturalidad y multilingüismo. A todo ello, debe añadirse la profunda crisis económica y social en la que todas estas se hallan inmersas. La combinación de estos aspectos se cristaliza en una sociedad en la que está cada vez más presente la violencia. En este sentido, las aulas universitarias son un reflejo de estos cambios y realidades sociales, que se materializa habitualmente en un alumnado desmotivado y, a veces, con ciertas actitudes violentas de carácter verbal y emocional. De ahí que tanto el aula como la sociedad requieran respuestas pacíficas y soluciones creativas para promover una convivencia pacífica.

La educación para la paz nos ofrece el marco idóneo para trabajar con herramientas que contribuyan a que la clase se convierta en un espacio de encuentro de la diversidad, manifestada a través de las diferentes opiniones y la riqueza en el tratamiento de temas sociales, donde los conflictos puedan resolverse sin violencia. En este sentido, es fundamental que las aulas universitarias sean espacios en los que el alumnado se sienta seguro para participar y en los que los conflictos se perciban como oportunidades para aprender y se resuelvan siempre de forma pacífica (Danesh, 2006; Johnson y Johnson, 2005; Kester, 2012; Kruger, 2012; Salomon y Cairns, 2010).

98

Otra idea clave en la educación para la paz es promover la adquisición de valores que contribuyan al desarrollo integral del alumnado como ser humano. En este sentido, podemos hablar de educación holista (Espino, 2007). Algunos de los valores tradicionalmente asociados a la educación para la paz son los siguientes: apertura, tolerancia, respeto, cuidado y responsabilidad por uno mismo y por los otros, respeto a la diversidad, comprensión, empatía, creatividad, honestidad, justicia, equilibrio y cooperación, entre otros (Andersson et al., 2011; Bajaj, 2008; Harris y Morrison, 2003; Harris y Synott, 2002; Lum, 2013; Salomon y Nevo, 2002; Timpson, 2002).

La educación para la paz se caracteriza por sustituir los planteamientos jerárquicos por otros que potencien la igualdad, el respeto mutuo y la participación activa de modo que el alumnado no sólo aprenda cuáles son los fundamentos de este enfoque sino que también sea capaz de desarrollar tareas y estrategias mediante una metodología cooperativa en las que los conflictos –a veces in-

evitables- puedan resolverse de manera pacífica. Asimismo, la implementación de esta educación holística en el aula permite prestar especial atención a los diversos papeles que el profesorado y alumnado poseen.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El desarrollo de la educación para la paz se fundamenta en el pensamiento filosófico europeo que tuvo lugar a lo largo de la década de los años cincuenta y sesenta en la Europa occidental y en Estados Unidos. Asimismo, está estrechamente vinculado a la Declaración Universal de los Derechos Humanos firmada en 1945, tal y como indican Sharma y Jain (2012, p. 199) de manera acertada “the most appropriate route to impart peace education is primarily through education of Human rights”.

La educación para la paz surge con el fin de velar por la dignidad de los seres humanos, de evitar los conflictos y, si éstos surgen, resolverlos de forma pacífica de modo que se eviten situaciones de violencia, y en definitiva, de promover la paz en el mundo. Además, este tipo de educación fomenta el respeto a la diversidad, la importancia de la dignidad y la participación activa (Andersson et al., 2011),

La educación para la paz y la no-violencia implica el desarrollo de destrezas que permiten cultivar una cultura de paz basada en los principios de los derechos humanos. Además, no sólo ofrece conocimientos sobre una cultura de paz sino que también se centra en el desarrollo de destrezas y actitudes necesarias para reconocer los posibles conflictos y la puesta en práctica de soluciones pacíficas. Harris y Synott (2002: 4) ofrecen la siguiente definición de educación para la paz: “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”. Esta idea se complementa con la propuesta por Reardon (2000, p. 399), quien la considera como “the transmission of knowledge about the requirements of the obstacles to and possibilities for achieving and maintaining peace, training in skills for interpreting the knowledge, and the development of reflective and participatory capacities for applying the knowledge to overcoming problems and achieving possibilities”

Como se ha comprobado en los párrafos anteriores, una de las ideas clave de la educación para la paz consiste en proponer alternativas para la resolución pacífica de los conflictos, tal y como queda recogido en numerosas publicaciones que abordan esta dimensión (Bar-Tal, 2002; Danesh y Danesh, 2002a, 2002b, 2004; Davies, 2005; Isumonah, 2005; Johnson et al., 2000; Sandy, 2001, entre otros). En todas ellas, se apuesta por el desarrollo de valores como la tolerancia y la reconducción de la agresividad (Serrano, 2009)

Asimismo, se han llevado a cabo estudios más teóricos donde se ponen de manifiesto los principios fundamentales de este enfoque así como las principales ventajas que supone una propuesta educativa basada en la educación para la paz en los diferentes niveles educativos (Bajaj y Chiu, 2009; Chaudhuri, 2015; Danesh, 2008; Harris y Morrison, 2003; Harris, 2004; Page, 2004, 2008; Salomon y Nevo, 2002; Tal-Or et al., 2002). Además, hay investigaciones que se centran en ofrecer ejemplos prácticos de cómo este tipo de educación mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (Clarke-Habibi, 2005; Hicks, 2004; Kester y Booth, 2010; Salomon, 2002; Sharma y Jain, 2012; Timpson, 2002).

3. CONTEXTO, PARTICIPANTES Y METODOLOGÍA

La asignatura Lengua Inglesa III es una asignatura obligatoria de segundo curso del Grado en Estudios Ingleses en la Universidad de Alicante; se imparte en el primer cuatrimestre del curso académico y tiene como objetivo prioritario que el alumnado mejore las cinco destrezas de la lengua inglesa (escucha, habla, lectura, escritura e interacción) con el fin de que al cursar la asignatura Lengua Inglesa IV en el segundo cuatrimestre obtenga un nivel B2. Dicha asignatura posee una carga de seis créditos, es decir, el alumnado ha de recibir 60 horas de clases presenciales en el aula y han de completar su formación con 90 horas de trabajo individual y grupal fuera de la clase. Durante el curso académico 2014-2015, la asignatura contó con 123 personas matriculadas. El 83% son mujeres frente al 17% de hombres y la gran mayoría quiere dedicarse a la docencia en enseñanza secundaria.

La asignatura consta de cuatro horas de clase semanales distribuidas del siguiente modo: en la primera hora se explican aspectos gramaticales y se enseña vocabulario organizado por campos semánticos (educación, salud, etc.). En la segunda hora cada semana un grupo prepara una presentación oral grupal. La tercera hora se centra en el desarrollo de la destreza escrita por medio de la

revisión de la estructura y la escritura de distintos tipos de textos. Finalmente, la cuarta hora se dedica a la lectura de textos de temas varios con el fin de comprobar la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario.

Por su parte, la asignatura Lingüística General I es obligatoria para todos los estudios de Grado de la Facultad de Filosofía y Letras (Grado en estudios Españoles, Ingleses, Franceses, Catalanes y Árabes) de la Universidad de Alicante. Se cursa durante el primer cuatrimestre del curso académico y posee un carácter eminentemente teórico. Sus objetivos principales persiguen ofrecer al alumnado una visión general de los estudios lingüísticos en relación con otras áreas del saber y la descripción teórica del objeto lingüístico. Esta asignatura se complementa con la de Lingüística General II, que se cursa en segundo curso. La lengua vehicular empleada es el castellano y el inglés, en función de la elección del grupo por el alumnado. El número de horas presenciales corresponde a 60 horas presenciales (seis créditos) y 90 horas correspondientes a actividades dirigidas, tutorización y trabajo en grupo. El número de personas matriculadas durante el curso académico 2014-2015 fue de 82 en el grupo de castellano y 70 en el de inglés, si bien es cierto que la cifra total de alumnado matriculado en todos los grupos ascendió a 340. En los grupos donde se ha implementado la metodología descrita, el 82,9% correspondía a mujeres y el 17,1% a hombres en el caso del inglés, mientras que en el de castellano, de manera similar, había un 80% y un 20% respectivamente.

101

La asignatura se organiza en cuatro horas semanales, divididas en dos sesiones teóricas y dos prácticas. En las primeras, se explican los contenidos teóricos de la guía docente, los conceptos clave y su funcionamiento, de modo que se puedan cubrir las seis unidades en las que se articula el programa de la asignatura. En las segundas, a través de actividades en parejas, presentaciones en grupo y debates en común a partir de textos o vídeos se ponen en práctica los aspectos teóricos expuestos y se profundiza en cuestiones que, por su temática, pueden despertar el interés y la curiosidad en el alumnado.

4. PROPUESTA TRANSVERSAL DE ACTIVIDADES ORALES QUE POTENCIAN LA PAZ EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Esta sección consta de dos subsecciones en las que se describen dos actividades enmarcadas en una propuesta de educación para la paz en dos asignaturas impartidas en el primer ciclo del grado para las distintas filologías. Por un lado,

Lengua Inglesa III, que además de ser obligatoria para las personas que cursan el grado en Estudios Ingleses, también se ofrece como optativa para las personas que cursan los grados en Español, Estudios Franceses, Estudios Árabes e Islámicos y Estudios del Catalán. Por otro, Lingüística General I es común a todos los estudios anteriores, por lo que gran parte del alumnado que cursa la asignatura de Lengua Inglesa III también habrá realizado esta asignatura teórica en alguna de las lenguas en las que se ofrece (castellano, inglés o catalán).

El hecho de optar por dos asignaturas que se imparten en el mismo ciclo académico implica una propuesta de coordinación entre el profesorado que imparte distintas materias, hecho que no es muy común en la enseñanza superior. Además, las asignaturas seleccionadas tienen distintas características pues Lengua Inglesa III es una asignatura eminentemente práctica mientras que, como hemos mencionado, Lingüística General I es una asignatura más teórica. Sin embargo, ambas son adecuadas para enmarcarse en una propuesta de educación para la paz, de modo que su implementación en dos asignaturas distintas sirva de modelo y de inspiración para poder diseñar actividades que fomenten la educación para la paz en distintas asignaturas y distintas titulaciones.

4.1 LA PRESENTACIÓN ORAL COOPERATIVA

Las tres primeras clases de la asignatura Lengua Inglesa III se dedicaban a que la profesora explicara las principales características de una presentación oral efectiva empleando presentaciones de *power point* y *Prezi*; la profesora ofrecía ejemplos de distintos tipos de presentaciones empleando videos y DVDs en la clase. Además, la profesora preparó una clase centrada en los derechos humanos para que el alumnado profundizara en los mismos. Se presentó un video sobre la historia de los derechos humanos para situar el tema. A continuación, la clase se dividió en seis grupos y a cada uno se le entregó la Declaración Universal de los Derechos Humanos en inglés. Cada grupo tenía que leer y reflexionar sobre cinco derechos humanos que le asignó la profesora. Se pidió al alumnado que enumerara situaciones en las que los derechos que tenían asignados no se cumplen y en posibles soluciones para que se mejoraran situaciones sociales si se aplicaran realmente dichos derechos.

Con esta actividad se pretendía que el alumnado escuchara información sobre los derechos humanos, de ahí el empleo del video, que además leyera sobre los mismos al tener la Declaración de Derechos en inglés, escribiera sus ideas de modo que pusiera en práctica vocabulario específico sobre este tema y expresara

sus opiniones delante de toda la clase sobre los cinco derechos asignados a cada grupo. Se pidió que un portavoz presentara las ideas discutidas en cada grupo y finalmente la profesora hizo varias preguntas que sirvieron para generar un debate en la que todo el alumnado podía participar.

Todos los grupos coinciden en que la educación es una herramienta fundamental para que se puedan cumplir los DDHH en los cinco continentes y para que se reduzcan las desigualdades de género, económicas y sociales que impiden que se cumplan. También se señala que el sistema capitalista no favorece el respeto a los DDHH y que sería bueno que se desarrollara otro sistema más solidario y humano. De esta manera, el alumnado reflexiona y potencia su capacidad crítica, además de las distintas destrezas que ha de trabajar en el inglés como lengua extranjera.

El alumnado comenzaba a realizar sus presentaciones orales grupales sobre un tema de su elección al comienzo de la semana cuarta del cuatrimestre de modo que pudiera organizarse y al mismo tiempo fuera capaz de aplicar las ideas explicadas sobre las exposiciones orales a las suyas. Los temas tenían que tener un contenido social de modo que se pudieran trabajar los valores y los principios que propone la educación para la paz, entre los que destacan el respeto a la diversidad, la tolerancia o la escucha activa. Además, los temas seleccionados tenían que contribuir a la defensa de los derechos humanos, de ahí que algunos de los temas se relacionaran con la discriminación a las minorías (inmigrantes o gays, entre otros) o la necesidad de la igualdad de género en distintos lugares del planeta.

El contenido de educación para la paz y los derechos humanos de la presentación oral cooperativa que proponemos tiene que ver con el desarrollo de valores globales entre los que destacan el respeto a la diversidad, la justicia, la integración, la apertura o la honestidad, entre otros. La preparación de presentaciones orales basadas en estos temas implica que el alumnado tiene que leer artículos sobre los mismos, de modo que puede profundizar en la opinión que distintas/os autoras/es tienen sobre el tema objeto de estudio.

Además, el contenido se desarrolla con la paz y los DDHH porque en todo momento se promueve una interacción activa en el aula de modo que el alumnado tiene libertad para expresar sus opiniones sobre los temas sociales que selecciona para su presentación oral y que sin duda se encuentran en la agenda de la EP; algunos de esos temas son los siguientes: las desigualdades

entre mujeres y hombres en el mundo, el racismo, la pobreza, la guerra, la ecología y la sostenibilidad o la globalización. Elegir alguno de estos temas lleva consigo que el alumnado aprende vocabulario relacionado con los mismos y se plantea el modo en que cada uno de los temas dificulta el desarrollo de una cultura de paz en los distintos lugares del planeta.

Optar por este tipo de temas favorece que el alumnado trabaje el pensamiento crítico al reflexionar sobre las desigualdades que se observan en el planeta y la marginación que sufren muchos seres humanos por cuestiones de raza o género, entre otros. También se potencia la escucha activa, ya que toda la clase escucha con atención al grupo que expone cada semana y sólo al final de la presentación se pueden hacer preguntas o comentarios.

De hecho, la actividad presentada en esta sección contribuye a potenciar la dimensión social de la paz pues se trata de una actividad que fomenta las relaciones interpersonales al potenciar de modo claro la interacción entre el alumnado y entre el alumnado y la profesora durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así la clase se convierte en un foro en el que se presentan y se debaten distintos temas que hacen que el alumnado mejore su dominio de la lengua inglesa a la vez que adquiere competencias sociales como la comunicación, la cooperación o la escucha activa.

104

Trabajar con los temas propuestos pretende también que haya un contenido implícito sobre la paz pues se pretende que el alumnado reaccione de manera pacífica en el aula y que dicho comportamiento también lo lleve a la práctica en su vida cotidiana. De esta forma se mejoran las relaciones grupales en el aula y se reducen los conflictos de modo que se favorece una atmósfera de paz.

Una de las ideas que más enfatizó la profesora fue la necesidad de preparar una presentación oral cooperativa, es decir, ésta no podía coincidir en distintas secciones desconectadas, es decir preparadas por cada miembro del grupo, sino que las distintas partes de la presentación debían estar claramente conectadas y organizadas de manera lógica de modo que la presentación final fuera coherente y lógica. Trabajar de forma cooperativa lleva consigo que surgen conflictos en los grupos, de modo que es necesario recurrir a la resolución pacífica de los mismos siguiendo los principios de la educación para la paz.

Las/os alumnas/os se organizaron en grupos de unas cinco personas. Cada alumna/o tenía que hablar durante unos cinco minutos. De este modo se tenía también en cuenta su capacidad para resumir y controlar el tiempo. Los principales aspectos tenidos en cuenta a la hora de evaluar las destrezas orales del alumnado eran las siguientes: fluidez (7 puntos), gramática y sintaxis (7 puntos), organización e investigación realizada (5 puntos), lenguaje corporal e interacción con la audiencia (3 puntos) y recursos visuales y multimodales empleados en la presentación (3 puntos). Prestar atención a los recursos visuales en la evaluación de la presentación tenía como finalidad que el alumnado fuera consciente de la importancia de los videos, los DVDs, la música, las fotografías y otros recursos para comunicar ciertos mensajes. De este modo, pueden observar una clara aplicación pedagógica del empleo de la tecnología en la enseñanza. El número total de puntos asignados a la presentación oral era de 25 sobre los 100 totales, es decir una cuarta parte de la nota.

El día de la presentación oral el grupo tenía que entregar a la profesora un esquema con la siguiente información: los nombres de los miembros del grupo, un índice con las principales secciones de la presentación oral, una sección dedicada al vocabulario con al menos diez palabras nuevas que el grupo había aprendido al preparar la presentación oral y su definición, y las principales referencias bibliográficas empleadas para preparar el trabajo siguiendo el modo de citar propuesto por la APA; finalmente, también era necesario incluir una sección con algunas preguntas con el fin de fomentar el debate en la clase sobre el tema propuesto una vez acabada la presentación.

4.2 LA PRESENTACIÓN ORAL EN GRUPO

El primer día de clase, junto con la presentación del programa de la asignatura de Lingüística General I, se explican las actividades prácticas que deberán llevarse a cabo a lo largo del curso. Entre éstas, deben realizar dos exposiciones orales: una en grupo (entre 5 y 7 personas) y otra en parejas o de manera individual, a elección del alumnado. En esa misma sesión, se realiza una dinámica de grupo para que puedan conocerse mejor de modo y elegir así con qué compañeros desearían hacer las exposiciones orales.

Durante la segunda semana, el profesor muestra varios modelos de exposición a través de los que el alumnado puede observar y reflexionar sobre las características de una buena y mala presentación. Al mismo tiempo, se publica en la plataforma virtual de la Universidad de Alicante un enlace vinculado a una

lista en la que se van creando los grupos y se decide el tema sobre el que cada uno de ellos hablará en la exposición; dicho tema ha de estar relacionado con alguno de los puntos de la asignatura y relacionado con los principios de la educación para la paz, como la diversidad lingüística en el mundo, la relación entre lengua, cultura y pensamiento, el imperialismo lingüístico o los prejuicios, mitos y tópicos sobre el lenguaje y las lenguas, entre otros.

Para la exposición de grupo, disponen de un cronograma que les ayuda a saber las diferentes fases que deben seguir a lo largo del proceso, ya que es un alumnado de primer curso de grado y necesita que dicho proceso esté más controlado. Así pues, éstos deben constituir el grupo, decidir un tema provisional, elaborar un índice con las ideas y organización, acudir a una tutoría con el profesor, recabar información a partir de las sugerencias realizadas por el docente, organizar las tareas, resumir los datos recabados, elegir el soporte más idóneo y llevar a cabo la presentación. A lo largo de todo este proceso, se pone especial énfasis en que todas las tareas deben estar coordinadas y compartidas con el objetivo de que cada uno de los participantes obre en igualdad. De la misma forma, a lo largo del proceso surgen numerosos conflictos asociados al trabajo en grupo, por lo que deben desarrollar estrategias para poder superarlos, negociar la organización de tareas y reflexionar posteriormente sobre todo ello por escrito, como aparece en la memoria.

106

Después de la presentación en una sesión práctica de clase, cada grupo recibe retroalimentación del profesor sobre el contenido y el modo de exponer. Los comentarios, en general, son recibidos muy positivamente por el alumnado, quien, en general, está interesado en mejorar. Además, tras estas sugerencias, se le ofrece la oportunidad de cambiar el contenido de la presentación así como algún aspecto formal antes de entregarla para su evaluación final. Del mismo modo, hay una memoria de grupo final en la que cada grupo valora cuestiones relacionadas con la elección del tema, la composición del grupo, el interés personal (o grupal) sobre los contenidos, la organización de las tareas, la inversión de tiempo, la valoración personal de cada uno de ellos y las referencias bibliográficas consultadas siguiendo uno de los sistemas de citación explicados en clase. Este informe ayuda tanto al alumnado como al profesor a conocer la versión y visión globales, previamente consensuadas por el grupo, de lo que han hecho los miembros del grupo en su conjunto pero también cada uno de ellos. De ese modo, se observa y analiza mejor la cohesión de grupo, los conflictos surgidos y la solución de los mismos (si los ha habido), al mismo tiempo que el docente puede llegar a comprender mejor los posibles problemas.

En este sentido, la primera tutoría presencial, obligatoria para todo el grupo de exposición, tiene una doble función: por un lado, orientar al alumnado en decidir el modo de organizar las ideas y recabar datos y, por otro, conocer de primera mano los problemas que van surgiendo en la preparación del trabajo en grupo. Se trata de un contacto directo al que el alumnado le otorga un gran valor, ya que es una de las situaciones en las que el papel mediador del profesor están más presentes y donde se desarrollan valores tan importantes para la educación para la paz como el respeto, la responsabilidad que cada uno de los miembros posee en el grupo, la empatía y el fomento de la creatividad.

En la actividad descrita, al final de la presentación oral hay un espacio para el debate a través de las preguntas, los comentarios y las dudas que han suscitado entre sus compañeros. En la explicación previa que el profesor realiza a principio del curso, se señala que tan relevante es la exposición como la discusión que se genera a partir de ella. Por ello, el profesor invita a tomar notas sobre aspectos que han podido resultar de interés y a participar de manera activa, lo que demuestra que su respeto, atención y comprensión de los contenidos expuestos. El hecho de hacer consciente al alumnado de este diálogo, basado en una crítica constructiva, de que es posible preguntar, comentar o aportar nuevas opiniones sin que ello suponga dañar la imagen del interlocutor o del propio hablante, es crucial para fomentar no solo una educación para la paz, sino también, y relacionada con ésta, para crear una mente que pueda cuestionarse bajo el marco del respeto y la tolerancia sus propias creencias. A su vez, en este intercambio dialógico en el entorno del aula, el alumnado desarrolla el pensamiento crítico, tan aclamado por el profesorado en la enseñanza universitaria, y las competencias sociales, a veces ignoradas, pero todo ello fundamental para un aprendizaje más íntegro.

Por último, la exposición en su conjunto posee un valor del 20% de la nota total de las prácticas y en ella se tienen en cuenta diversos aspectos: la presentación individual y la grupal (entre las que se realiza la nota media), el programa empleado para la exposición (*Prezi*, *Power point*, *Google Drive*, *Slideshare*, entre otras) y la memoria reflexiva de la presentación. Si bien es cierto que en todos estos componentes el alumnado ha debido llevar a cabo decisiones que han requerido una negociación (desde el tema hasta la búsqueda de bibliografía u organización en la presentación de la exposición), una actitud tolerante o un grado de responsabilidad individual y grupal, cabe destacar el papel que la memoria reflexiva posee en favorecer un aprendizaje más acorde con un modelo educativo basado en la educación para la paz.

5. DISCUSIÓN

Las actividades descritas en el apartado anterior contribuyen a que el alumnado mejore su adquisición de competencias sociales entre las que se encuentran la resolución de conflictos, la escucha activa, la toma de decisiones, la empatía, la tolerancia hacia la diversidad (lingüística y cultural) o la cooperación, todas ellas fundamentales en una propuesta educativa enmarcada en la educación para la paz. Todo ello es posible gracias a la naturaleza de temas abordados en el marco de las asignaturas, la organización de las tareas dentro del grupo, el trabajo dentro del aula, la tutorización fuera del aula y la implicación de todos los miembros en la consecución de un objetivo común. Dichas competencias contribuyen al desarrollo intrapersonal e interpersonal del alumnado, gracias a un estrechamiento de los lazos entre los compañeros de clase y la creación de una atmósfera relajada a través de la que se les hace conscientes de que el aprendizaje holístico es posible cuando se produce conjuntamente. El desarrollo de dichas competencias favorece a su vez a la autonomía del alumnado y contribuye a su evolución integral como personas pacíficas que pueden contribuir de manera activa a la construcción de un mundo mejor.

108

Trabajar en la enseñanza superior nos ofrece la posibilidad de hacer explícita una propuesta educativa mediante la cual el alumnado es consciente del modo en que las actividades propuestas establecen una relación entre la paz, el respeto a la diversidad, la cooperación o la defensa de los derechos humanos. El objetivo final de las actividades descritas en la sección 4 es que el alumnado sea capaz de aplicar los principios y las competencias que aprende en el microcosmos del aula a su vida diaria de modo que se convierta en una persona pacífica que contribuye al desarrollo de una sociedad cada vez más humana y democrática.

En este sentido, la planificación de las actividades descrita en el apartado anterior implica que el diseño de las asignaturas está centrado en el alumnado en lugar de en el profesorado, es decir, los estudiantes son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto poseen un papel fundamental a la hora de tomar decisiones en la clase, hecho que contribuye a la creación de un clima pacífico, dinámico y efectivo de aprendizaje (Martínez Lirola, 2013). De este modo, el profesorado adquiere el papel de facilitador-sensibilizador y favorece el desarrollo de las competencias sociales en el alumnado, aumentando tanto su implicación en el aprendizaje como su motivación intrínseca.

6. CONCLUSIONES

Este artículo ha puesto de manifiesto que es posible integrar una propuesta de actividades enmarcadas en la educación para la paz en el currículum de dos asignaturas del primer ciclo del grado en distintas filologías, ya sean éstas de carácter más teórico o práctico. Además, las actividades propuestas marcan el modo en que se establecen las relaciones interpersonales en el aula pues optar por un enfoque centrado en la educación para la paz lleva consigo promover interacciones pacíficas en la clase y fomentar la resolución pacífica de conflictos en los grupos.

La propuesta de actividades presentada en este trabajo también pone de manifiesto que hay una unión entre las actividades planteadas, la presencia y defensa de los derechos humanos (la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce la importancia de la educación para la paz en su artículo 26) y las metodologías adoptadas en el aula. ampara. En este sentido, las actividades descritas en este artículo contribuyen a ofrecer al alumnado pautas para vivir de forma pacífica, desarrollando competencias sociales que le serán de utilidad a éste en un mercado laboral globalizado como es el actual.

De este modo, consideramos que optar por unas actividades enmarcadas en los principios que propone la educación para la paz contribuye a desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje más holístico y ofrece instrumentos de actuación más amplios tanto al profesorado como al alumnado. De ahí que, de cara a futuras investigaciones, persigamos diseñar actividades que establezcan una relación clara y estrecha entre la paz y los derechos humanos en el ámbito universitario.

La Universidad del siglo XXI necesita el desarrollo de competencias sociales que ofrezcan al alumnado los instrumentos necesarios para la reflexión y comprensión de su entorno, más allá de la cultura en la que ha nacido y crecido. En definitiva, es necesario potenciar un modo de entender la educación como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida y en el que el respeto a la diversidad, la resolución pacífica de conflictos y la igualdad de oportunidades son ideas clave.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersson, I., Hinge, H. y Messina, C. (2011). *Peace education*. Londres: CiCe Academic Network Project, Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Bajaj, M. (2008). Introduction. En M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 1-11). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Bajaj, M. y Chiu, B. (2009). Education for sustainable development as peace education. *Peace and Change* 34 (4), 441-455.
- 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.
- 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.
- 110 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.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) Resolución de la Asamblea General 217A (III) del 10 de diciembre 10, 1948; U.N. Doc A/810, 71 (1948), Artículo 26.
- Espino de Lara, R. (2002). Educación holista. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61-68. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/330Espino.pdf>. Fecha de consulta: 5 febrero de 2016.
- Galtung, J. (2004). *Transcend and transform: an introduction to conflict work*. Londres: Pluto Press & TMS.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education* 1(1), 5-20.

- Harris, I.M. y Morrison, M.L. (2003). *Peace education*. Segunda edición. Londres: McFarland & Company.
- Harris, I.M. y Synott, J. (2002). Peace education for a new century. *Social Alternatives* 21(1), 3-6.
- Hicks, D. (2004). Teaching for tomorrow: How can future studies contribute to peace education? *Journal of Peace Education*, 1 (2), 165-178.
- 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.
- Johnson, D., Johnson, R. 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.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2005). Essential components of peace education. *Theory into Practice* 44(4), 345-354.
- 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.
- Kruger, F. (2012). The role of TESOL in educating for peace. *Journal of Peace Education* 9 (1), 17-30.
- Lum, J. (2013). Peace education: past, present, and future. *Journal of Peace Education* 10 (3), 215-229.
- Martínez Lirola, M. (2013). Teaching visual grammar and social issues in an English language course: an example using multimodal texts on immigrant minors from a Spanish newspaper. En F.J. Díaz Pérez, M.B. Díez-Bedmar, P. García-Ramírez y D. Rascón-Moreno (Eds.), *Global issues and the teaching of language, literature and linguistics* (pp. 195-215). Viena: Peter Lang.
- 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, North Carolina: Information Age Publishing.
- 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.
- 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.) (2010). *Handbook on peace education*. Nueva York: Taylor & 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, R.M., 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.