

POTENCIANDO EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA: UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES EN ASIGNATURAS DE LENGUA INGLESA

ENHANCING THE FOCUS OF PEACE EDUCATION IN SPANISH UNIVERSITY EDUCATION: A PROPOSAL OF ACTIVITIES IN ENGLISH LANGUAGE COURSES

MISE EN VALEUR DE L'ÉDUCATION DE LA PAIX DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ESPAGNOL: UNE PROPOSITION D'ACTIVITÉS EN COURS D'ANGLAIS

María Martínez Lirola

Profesora titular Universidad de Alicante. Research fellow, Department of Linguistics and Modern Languages, University of South Africa (UNISA)
Mailing address: Departamento de Filosofía Inglesa, Universidad de Alicante, Ap. 99 E-03080, Alicante, España
E-mail: maria.lirola@ua.es

Este artículo se basa en la investigación subvencionada por la Universidad de Alicante, con el título "Acción de investigación en otros países: estancia en la Universidad del Norte de Colombia para trabajar en educación para la paz y género", iniciada en septiembre de 2015 y finalizada en marzo de 2016.

RESUMEN

Este artículo propone un enfoque pedagógico enmarcado en la educación para la paz en la educación superior, concretamente en dos asignaturas de Lengua Inglesa, en el grado en Estudios Ingleses. El fin de la propuesta es que el alumnado pueda adquirir competencias sociales como la comunicación, la cooperación o la resolución efectiva de conflictos, a la vez que desarrolla las distintas destrezas que se trabajan en una lengua extranjera (escucha, habla, lectura, escritura e interacción). Para llevar a cabo el estudio se diseñaron actividades centradas en temas sociales que destacaran la importancia de la paz y la justicia, todas ellas enmarcadas en la educación para la paz. Además, se diseñó una encuesta, con el fin de conocer la opinión del alumnado universitario sobre las actividades y la metodología empleada. Los resultados ponen de manifiesto que el alumnado es consciente de que el enfoque pedagógico de la educación para la paz le ayuda a su formación integral, a adquirir distintos tipos de competencias y a mejorar las destrezas lingüísticas. Las actividades diseñadas y los resultados de la encuesta son un ejemplo claro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que va más allá de aprender contenidos, pues en todo momento se potencia una enseñanza basada en competencias, con el fin de que el alumnado asuma un papel activo y comprometido con la sociedad.

Palabras clave: educación para la paz, competencias sociales, enseñanza de lenguas extranjeras, resolución de conflictos

ABSTRACT

This article proposes a pedagogical proposal based on peace education, in concrete in two subjects of English in the degree of English Studies. The purpose of the proposal is that students can acquire social competences such as communication, cooperation or the effective resolution of conflicts at the same time that they develop the different skills that are necessary in a foreign language subject (listening, speaking, reading, writing and interaction). Different activities based

on social topics that gave importance to peace and justice were designed to carry out the study. Moreover, a survey was designed in order to know the opinion of University students on the activities and the methodology used. The results of the survey point out that students are aware that the pedagogical proposal based on peace education helps them to their integral development, to the acquisition of different competences and to improve their linguistic skills. The activities designed and the results of the survey are a clear example of a teaching-learning process that is not only based on learning contents but that it also highlights that the way students learn is based on competences so that students assume an active and committed role with society.

Keywords: peace education, social competences, foreign language teaching, conflict resolution

RÉSUMÉ

Cet article propose une approche pédagogique inscrite dans l'éducation pour la paix au niveau universitaire, en particulier dans deux cours en anglais appartenant au cursus de la Maîtrise en Etudes Anglaises. L'objectif de cette initiative consiste à faire acquérir des compétences sociales dont la compétence de communication, celle de résolution de conflits ainsi qu'à développer les compétences liées à l'apprentissage d'une langue étrangère (écouter, parler, lire, écrire et interagir). Des activités portant sur des questions sociales toutes inscrites dans l'éducation pour la paix, en particulier celles qui ont trait à l'importance de la paix, ont été élaborées afin de développer cette étude. Un questionnaire a été soumis aux étudiants pour connaître leurs opinions sur les activités et sur la méthodologie adoptée. Les résultats montrent qu'ils sont conscients que cette approche enrichit leur formation intégrale leur permettant à la fois d'améliorer leurs compétences linguistiques et d'acquérir d'autres types de compétences. Les activités élaborées et les résultats du questionnaire illustrent bien comment un processus d'apprentissage-enseignement peut dépasser l'apprentissage de contenus étant donné qu'un enseignement fondé sur des compétences vise à fonder chez les étudiants un rôle actif et un engagement envers la société.

Mots-clés : éducation pour la paix, compétences sociales, enseignement des langues étrangères, résolution des conflits

Introducción

La universidad del siglo XXI debe dar respuesta a las demandas sociales y establecer vínculos entre ella y la sociedad. Por esta razón, el alumnado ha de formarse en competencias que le ayuden a incorporarse al mercado laboral, como la comunicación, la cooperación o la resolución efectiva de conflictos. En este sentido, partimos de la base de que es necesario hacer del aula un espacio en el que el alumnado pueda sentirse cómodo para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que se promueve la interacción, con el fin de que las/os alumnas/os puedan expresar sus ideas y ser activas/os durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Promover la interacción y la implicación del alumnado mientras aprende lleva consigo que a veces se produzcan conflictos. Por consiguiente, este artículo se enmarca en la pedagogía que propone la educación para la paz (EP), pues no hay duda de que la resolución de conflictos es uno de los componentes básicos en esta pedagogía (Johnson y Johnson, 2005).

La EP hace hincapié en la necesidad de encontrar vías para que los conflictos se resuelvan de forma pacífica y cada dificultad se perciba como una oportunidad para aprender y crecer como persona, sin que la imagen que posee cada uno se vea dañada (Danesh, 2006; Kester, 2012; Kruger, 2012; Salomon y Cairns, 2010; Baesler y Lauricella, 2014). En palabras de Salomon y Cairns, la negociación en una situación de conflicto destaca entre los procesos básicos en este tipo de educación:

Las diversas definiciones y concepciones [...], tienen en común la idea de que la educación para la paz es para negociar la violencia y el conflicto y promover una cultura de paz para contrarrestar una cultura de guerra. Subyacente a este denominador común es la suposición de que la educación de la paz, a pesar de que tiene otros objetivos, como los derechos humanos y la democracia, es ante todo un proceso educativo que opera dentro del contexto de la guerra, la amenaza, la violencia y los conflictos que se ocupa de las

actitudes, las creencias, atribuciones, habilidades y comportamientos (2010, p. 5).¹

Además, la EP resulta muy útil para trabajar en valores, de modo que se potencie la formación holística del alumnado (Espino, 2007). En este sentido, la EP promueve la justicia social y el compromiso del alumnado con la mejora de la situación social de su entorno.

Concurrimos con Bajaj en algunas de las ideas fundamentales en un enfoque enmarcado en la EP:

(1) el proceso de la educación puede impartir en todos los estudiantes “bienes” sociales, en este caso, las habilidades y los valores necesarios para la paz y la justicia social; y (2) una vez dada la información y la experiencia pertinente, estudiantes individuales pueden ser agentes en la promoción de la paz local, nacional e internacional (2008, p. 2).²

Con el fin de potenciar una pedagogía centrada en la EP en la enseñanza universitaria se propone el diseño de actividades que permitan trabajar con temas que visibilicen la paz y la justicia. El hecho de seleccionar temas sociales, globales y culturales diversos facilita que el alumnado, como intermediario entre estos aspectos y su propia realidad, pueda comprender y poner en práctica algunos de los principios que fomenta la EP, como el respeto a la diversidad, la resolución pacífica de conflictos, la escucha activa o la cooperación, entre otros.

- 1 “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 behaviours”.
- 2 “(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”.

Seleccionar textos y preparar actividades en las que se trabajen aspectos como las causas y consecuencias de la guerra, la desigualdad de género, la diversidad lingüística y cultural, la educación para el desarrollo o la igualdad de derechos favorecen el desarrollo de la capacidad crítica, de modo que se fomenta que el alumnado tome conciencia de que tiene un papel fundamental como ciudadanía activa, caracterizada por estar abierta a otras culturas, actuar de puente entre ellas y por respetar las diferencias. En palabras de Barahona, Gratacós y Quintana,

[...] la perspectiva de una ciudadanía global plantea un desarrollo centrado en el ser humano integral, caracterizado, por encima de todas las cosas, por su capacidad crítica para desvelar la realidad y reconocer la diferencia entre lo que “es” y lo que “debería ser”. Consecuentemente, reconoce que ese “debería ser” se ha de construir desde una doble perspectiva: primero, desde un diálogo participativo en el que nadie imponga su visión sobre las otras personas; y, segundo, desde una consciencia histórico-política de implicarse en la construcción de una sociedad más justa, más libre y más solidaria, que beneficie sobre todo a las mayorías excluidas en cada contexto y en el entorno global. Ese es el sentido de la transformación social (2013, p. 14).

90

Además, una propuesta con base en la EP promueve una enseñanza fundada 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 los temas propuestos, 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).

El profesorado que opta por la EP ha de estar formado en la misma y ha de buscar modos creativos de resolver los conflictos que se presentan en el aula, ha de escuchar los puntos de vista de las distintas partes enfrentadas y ha de ser capaz de mediar y encontrar soluciones que beneficien a ambas partes, siempre que sea posible.

Los principales objetivos de este artículo consisten en: por un lado, hacer una propuesta de actividades enmarcadas en los principios de la EP en dos asignaturas de Lengua Inglesa en la universidad; por otro, conocer la opinión del alumnado sobre las actividades llevadas a cabo por medio de una encuesta anónima.

El artículo consta de varias secciones: en el apartado siguiente se presenta el estado de la cuestión, centrado en los orígenes y la evolución de los estudios de la EP. Luego se muestra el contexto en el que se lleva a cabo el estudio, los participantes en el mismo y la metodología empleada. En el otro apartado se hace una propuesta de actividades que potencian la EP en las asignaturas Lengua Inglesa III y Lengua Inglesa V del Grado en Estudios Ingleses. A continuación se expone la discusión de los principales aspectos trabajados con las actividades propuestas; además, se enuncian los resultados de una encuesta, con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre las actividades llevadas a cabo y la metodología empleada. El artículo termina con las conclusiones.

Estado de la cuestión

La EP promueve la justicia y la defensa de los derechos humanos (Reardon, 2000; Lum, 2013). Los orígenes de esta pedagogía se remontan a 1945, cuando se crearon las Naciones Unidas, con el fin de velar por la integridad de las personas, promover el progreso social y la igualdad de derechos para mujeres y hombres, evitar situaciones bélicas, entre otros objetivos. Tal y como consta en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

La educación para la paz se ha desarrollado como un medio para lograr estos objetivos. Es educación que está dirigida “al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Promueve “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos étnicos o religiosos” y acelera “las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948: art. 26).

Por tanto, las Naciones Unidas y la Declaración Universal de los Derechos Humanos están presentes en este enfoque (Page, 2008).

Harris y Synott proponen la siguiente definición de EP:

Por “educación para la paz” nos referimos a encuentros en la enseñanza que sacan de la gente sus deseos de paz y les proporcionan alternativas no violentas para la gestión de conflictos, así como las habilidades para el análisis crítico de los mecanismos estructurales que legitiman y producen injusticia y desigualdad (2002, p. 4).³

En este sentido, la EP apuesta por la participación activa, la resolución pacífica de conflictos, el respeto a la diversidad y la formación integral de la persona, que lleve al desarrollo de valores. En palabras de Andersson, Hinge y Messina,

La educación para la paz abandona procedimientos jerárquicos a cambio de procedimientos que hacen hincapié en la igualdad, el respeto mutuo, y la participación activa. Los métodos de enseñanza que se basan en este tipo de procedimientos antiautoritarios y en procedimientos que empoderan, no solo van a enseñar a los alumnos/estudiantes información sobre la paz. Se les proporcionarán modos de cooperar de forma pacífica, no violenta. Además, la educación para la paz debe tomar en cuenta la vida familiar, y las políticas de los medios de comunicación y del Gobierno, pues a los alumnos/estudiantes en algunos casos se les presentan imágenes negativas de otras personas de estas fuentes. La educación para la paz no es solo una cuestión de la escuela (2011, p. 12).⁴

3 “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”.

4 “Peace education abandons hierarchical procedures in return for procedures that emphasize equality, mutual respect, and active participation. Teaching methods that rely on such anti-authoritative and empowering procedures, will not only teach pupils/students information about peace. They will provide them with ways to cooperate in peaceful, non-violent ways. Moreover, peace education should take in family life, and media and government policies, as pupils/students in some

En definitiva, la EP puede verse como el modo de transformar nuestros propios modelos mentales para usar la crítica no violenta y emplear alternativas racionales que produzcan consecuencias pacíficas necesarias para solucionar conflictos sin violencia y construir mutuamente relaciones armoniosas (Sharma y Jain, 2012, p. 197).

Los objetivos de la EP no se vinculan solo con evitar conflictos, sino que esta pedagogía, por un lado, apuesta por responder a la violencia de forma pacífica (Galtung, 1975, 1988, 1996, 2004; Galtung y Jacobsen 2000); por otro, potencia el desarrollo de competencias sociales, como la cooperación o la comunicación, en todos los niveles educativos, con el fin de que el alumnado sea capaz de poner en práctica estas competencias no solo en el aula, sino también en la vida.

La mayoría de los estudios de la EP se centran en la resolución pacífica de conflictos (Johnson, Johnson y Tjosvold, 2000; Sandy, 2001; Bar-Tal, 2002; Danesh y Danesh, 2002a, 2002b, 2004; Davies, 2005; Isumonah, 2005, entre otros). Estos trabajos apuestan por desarrollar la tolerancia, a la vez que se reduce la agresividad. En palabras de Serrano *et al.*:

Educar para la paz supone no inhibir la agresividad, sino encauzarla hacia actividades socialmente útiles, partir del análisis, la regulación y la resolución de los conflictos desde los más inmediatos y concretos hasta los más lejanos y complejos, cultivar la tolerancia y la afirmación de la diversidad, estimular el afrontamiento y la forma no violenta de solución de los conflictos, desarrollando una competencia personal y colectiva (2009, p. 171).

También se han desarrollado 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 EP en los diferentes niveles educativos (Salomon y Nevo, 2002; Tal-Or, Boninger y Gleicher, 2002; Harris y Morrison, 2003; Harris,

cases are presented with negative images of other people from these sources. Peace education is not only a school matter”.

2004; Page, 2004, 2008; Danesh, 2008; Bajaj y Chiu, 2009; Chaudhuri, 2015). Además, hay investigaciones que se centran en ofrecer ejemplos prácticos de cómo este tipo de educación mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (Salomon, 2002; Timpson, 2002; Hicks, 2004; Clarke-Habibi, 2005; Kester y Booth, 2010; Sharma y Jain, 2012).

Contexto, participantes y metodología

El grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante tiene como finalidad que el alumnado profundice en la lengua y la literatura inglesas durante los cuatro años de carrera. Por un lado, la asignatura Lengua Inglesa III se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso y su fin principal es que el alumnado desarrolle las distintas destrezas en inglés (escucha, habla, lectura, escritura e interacción) para obtener un nivel B2. Por otro lado, la asignatura Lengua Inglesa V ha de ser cursada por el alumnado en el primer cuatrimestre del tercer curso y en este caso el nivel que se trabaja es C1.

Las dos asignaturas son obligatorias y el alumnado matriculado ha estudiado inglés tanto en el bachillerato como en el primer año de carrera. Ambas asignaturas se imparten durante cuatro horas semanales: una se dedica a trabajar las destrezas orales por medio de presentaciones orales, otra a cuestiones gramaticales, y las otras dos a profundizar en la escritura de textos y en el análisis de los mismos.

El total de personas matriculadas durante el curso académico 2015-2016 en las asignaturas Lengua Inglesa III y Lengua Inglesa V que responden la encuesta que se presenta en el anexo son 231, en tanto 132 corresponden a Lengua Inglesa III y 97 a Lengua Inglesa V. El alumnado que responde la encuesta ha estudiado al menos un curso en la Universidad. El 76,6 % de las personas encuestadas son mujeres, y el 23,4 %, hombres. Con respecto a las edades del alumnado encuestado, la mayoría tienen entre 19 y 23 años.

En lo que se refiere a la metodología empleada para llevar a cabo este estudio, se optó por una

metodología interactiva, que promoviera la participación activa del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido al gran número de personas matriculadas, la clase se organizó en grupos de cinco o seis personas para efectuar las actividades cooperativas propuestas en el apartado que sigue; otras actividades se hicieron de manera individual.

Optar por la cooperación lleva consigo que el resultado final de las actividades depende de la implicación y el trabajo realizado por cada una de las personas que integran el grupo. De esta forma, los puntos fuertes de algunas/os alumnas/os complementan los puntos débiles de otras/os.

Todas las actividades se diseñaron teniendo en cuenta los principios de la EP, es decir, se trata de actividades que potencian la justicia, las relaciones pacíficas e igualitarias, y la adquisición de competencias que favorecen el desarrollo integral de la persona. Esto se potencia al promover en clase el respeto a la diversidad de opiniones, el acercamiento a distintas realidades sociales a través de los textos, entre otras cuestiones.

Propuesta de actividades que potencian la educación para la paz en las asignaturas Lengua Inglesa III y Lengua Inglesa V

Ambas asignaturas tienen como objetivo que el alumnado mejore las distintas destrezas, con el fin de obtener un nivel B2 en el caso de Lengua Inglesa III, y un nivel C1, en el de la asignatura Lengua Inglesa V. Como teníamos como objetivo que las actividades que se llevaran a cabo en las asignaturas estuvieran enmarcadas en los principios que propone la EP, a continuación presentamos algunas de las que se diseñaron en ambas asignaturas. Debido a las limitaciones de espacio de este artículo, vamos a ilustrar brevemente solo tres actividades en cada asignatura:

- En Lengua Inglesa III se pidió al alumnado que los temas de la presentación oral cooperativa que tenían que preparar para presentar

delante de la clase se relacionaran con temas sociales que estuvieran vinculados con los valores y los principios que defiende el enfoque de la EP. De ahí que el alumnado apostara por temas como el respeto a la diversidad cultural, el racismo, la ecología, entre otros.

Al principio del cuatrimestre, la profesora empleó presentaciones en Power Point y videos, con el fin de que el alumnado tuviera en cuenta los principales aspectos que han de exponerse en una presentación oral efectiva.

Las/os alumnas/os tenían que emplear material audiovisual para preparar la presentación, de modo que además de evaluarse las destrezas orales y escritas, se prestaba atención a la organización de la misma y la creatividad.

- Cada semana, el grupo encargado de preparar la presentación oral tenía que asistir a una tutoría grupal con la profesora, con el fin de comentar las principales dificultades y los logros encontrados en tal actividad. La mayoría de los aspectos a los que el alumnado se refería en esta tutoría tenían que ver con conflictos generados en el grupo por diversas razones: desacuerdos a la hora de seleccionar el tema de la presentación oral, desigual reparto de las tareas a realizar por cada miembro del grupo, competición por el liderazgo entre varias personas, entre otros.

Una vez que la profesora había escuchado las opiniones de los diversos miembros del grupo, se señalaba la necesidad de resolver los conflictos de forma pacífica. En este sentido, era fundamental recurrir al diálogo, con el fin de que cada persona pudiera expresar su punto de vista y escuchar el de otras personas, para llegar a acuerdos prácticos que permitieran superar las dificultades encontradas y producir cambios en las actitudes del alumnado siguiendo los principios de la EP.

- En esta misma asignatura, el alumnado tenía que escribir una pequeña redacción al final del

cuatrimestre. Con el fin de potenciar los principios de la EP y los temas de corte social, el alumnado tenía que elegir una noticia de la prensa actual escrita en inglés, relacionada con la paz o temas afines (valores, ecología, solidaridad, etc.). Una vez seleccionado el texto, las/os alumnas/os tenían que preparar un resumen de la noticia y hacer un escrito sobre el mismo tema.

- En Lengua Inglesa V, una vez que la profesora había explicado y puesto ejemplos de los principales recursos cohesivos de la lengua inglesa (referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica), se pidió al alumnado que los analizara en el discurso de Martin Luther King, *I have a dream*. De este modo, además de analizar dichos recursos, se podía comentar la ideología del autor y su contribución a la defensa de la paz y de la denuncia de la discriminación racial.

La clase se dividió en distintos grupos y dicho discurso también se dividió en distintas partes. A cada grupo se le asignaron unos párrafos para analizar. De esta forma, se potencia el empleo de una metodología cooperativa, con el fin de que el resultado final, es decir, el análisis del discurso en su totalidad, dependiera del análisis parcial que cada grupo había llevado a cabo de la sección asignada.

- Con el fin de promover la paz y la igualdad de género, se pidió al alumnado matriculado en Lengua Inglesa V que escribiera un ensayo académico sobre algún aspecto relacionado con la contribución de las mujeres a la paz en la sociedad o sobre el modo en que la discriminación o la desigualdad de género no contribuye a la creación de sociedades democráticas y al fomento de una cultura de paz. En consecuencia, el alumnado tenía que reflexionar sobre la situación de las mujeres en diferentes lugares del mundo y tomar conciencia sobre la necesidad de avanzar en la igualdad entre mujeres y hombres en todos los lugares del planeta, incluyendo nuestro país.

- Cada semana, un grupo se encargaba de preparar un debate cooperativo sobre un tema de actualidad. El fin de dicho debate era promover la interacción entre el alumnado, además de potenciar la capacidad crítica. El hecho de que el alumnado tuviera la libertad para expresar su opinión implicaba que a veces se generaban conflictos en el aula, debido a que algunas/os alumnas/os estaban en desacuerdo con algunas opiniones planteadas. Cada vez que esto ocurría, la profesora recordaba que los conflictos habían de entenderse como oportunidades para aprender y que era importante respetar las opiniones y recurrir a la negociación, con el fin de resolver los conflictos de forma pacífica. Así, se potenciaba un cambio actitudinal y afectivo en el alumnado, que es algo fundamental en la propuesta pedagógica que propone la EP.

Discusión

94

El hecho de que el alumnado tuviera que trabajar de manera cooperativa en la primera actividad presentada implica que se tiene que actuar con algunas de las competencias que son fundamentales para la EP, como son el respeto a la diversidad, la tolerancia o la escucha activa, entre otras. La selección de temas sociales en las presentaciones orales lleva consigo que el alumnado tome conciencia de las distintas situaciones que están ocurriendo en el planeta y desarrolle su conciencia social y crítica, a la vez que profundiza en el tema seleccionado.

De manera similar, poner de manifiesto que la redacción, que es obligatorio entregar al final del cuatrimestre en la asignatura Lengua Inglesa III, tuviera que basarse en una noticia sobre un tema de actualidad, implica que era necesario emplear vocabulario sobre la temática social seleccionada (educación, otras culturas, desarrollo personal, etc.). Además, el alumnado tenía que emplear las estructuras presentadas en clase para argumentar en un texto académico formal.

Potenciar el empleo de una metodología cooperativa para llevar a cabo algunas actividades, como

es el caso del análisis del discurso *I have a dream*, hace que el alumnado tome conciencia de que sin su análisis la actividad no podrá completarse en su totalidad. De esta forma, se potencia la responsabilidad individual y grupal, con el fin de contribuir al bien común, idea clave en la EP. Seleccionar un texto de Martin Luther King lleva consigo poder hablar de temas tan importantes como son la desigualdad racial, el liderazgo, los valores que han de estar presentes en las sociedades democráticas, entre otros. Tratar estos temas en clase, a partir del análisis del discurso, potencia la capacidad crítica del alumnado y le ayuda a contrastar su realidad con la de otros contextos.

Además, al igual que se ha mencionado en los párrafos anteriores al referirnos a Lengua Inglesa III, en Lengua Inglesa V también es fundamental trabajar la escritura académica, por lo que se decidió proponer al alumnado que uniera aspectos relacionados con la paz con cuestiones de género, con el fin de profundizar en el modo en que las mujeres han contribuido a fomentar la paz a lo largo de la historia. De este modo, la asignatura incorpora la perspectiva de género y sigue las indicaciones del plan de igualdad de la Universidad de Alicante, cuyos objetivos fundamentales son potenciar la igualdad entre mujeres y hombres, y visibilizar los logros alcanzados por las mujeres a lo largo de la historia (Martínez Lirola, 2011).

Finalmente, tanto la tutoría grupal propuesta en Lengua Inglesa III como el debate cooperativo que se lleva a cabo en Lengua Inglesa V, tienen como uno de sus objetivos fundamentales que el alumnado adquiera competencias y actitudes que le ayuden a resolver de forma pacífica los conflictos que surgen en el grupo. En todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se potencian el diálogo y la negociación, tal y como se enuncia en el enfoque de la EP que proponemos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, trabajar los conflictos en el aula de manera pacífica y efectiva llevará consigo que el alumnado desarrolle competencias que le serán de utilidad para resolver los conflictos de la misma forma en su vida personal y en el mercado laboral.

Todas las actividades presentadas contribuyen a la formación integral del alumnado, debido a que el desarrollo de las mismas lleva consigo la adquisición de competencias sociales, como la comunicación o la cooperación. Además, dichas actividades potencian que el alumnado sea activo durante el proceso de aprendizaje, debido a que tiene que tomar decisiones sobre los temas de las presentaciones orales y los ejercicios de escritura, tiene que ser crítico y expresar su opinión y argumentar de forma razonada. De este modo, se potencia su papel como ciudadanía activa y se le ayuda a que tome conciencia de que su discurso y sus acciones tienen una repercusión social.

En consecuencia, se trabaja en la clase con una ideología pacifista, con el fin de que el alumnado la aplique tanto cuando se incorpore al mercado laboral, como en su vida personal. Así, se espera contribuir a la mejora de la sociedad, pues se establece una relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la vida.

Además de comentar algunas cuestiones importantes relacionadas con las actividades seleccionadas para potenciar la EP en la educación superior, en esta sección también ofrecemos los resultados de una encuesta anónima que completó el alumnado al final del cuatrimestre (véase anexo). La primera parte de la encuesta pretende conocer la opinión del alumnado sobre la paz en general y la EP en particular. La segunda tiene como finalidad conocer lo que el alumnado opina sobre las actividades diseñadas en la asignatura enmarcadas en la EP y hasta qué punto este enfoque es común en las asignaturas cursadas en la carrera.

La encuesta se dividió en dos secciones. Con respecto a la sección primera, para casi totalidad del alumnado encuestado, la paz es algo importante en su vida: 99,1 % frente al 0,9 % obtenido de la respuesta que ofrecen dos personas. Al preguntar el porqué, el alumnado ofrece respuestas diversas, pero muchas personas coinciden en que sin paz no se puede mejorar la situación del mundo, no se puede vivir en armonía y no se mejora la

convivencia entre distintas culturas. Además, señalan que la paz es fundamental para potenciar los valores como el respeto, la igualdad y la cooperación.

Llama la atención que al responder a la segunda pregunta, muchos/as alumnos/as ponen de manifiesto que no conocen el enfoque de la EP, pues 91 personas frente a 140 ofrecen una respuesta negativa a esta pregunta, lo que constituye el 39,4 %, ante el 60,6 % que sí afirma conocerlo. Con respecto a las ideas que el alumnado asocia con la paz, las respuestas varían, pero hay muchas personas que asocian la paz con la felicidad, con la convivencia pacífica, la solidaridad y con la tolerancia.

Casi la totalidad del alumnado encuestado, en concreto, 225 personas (97,4%), considera que el enfoque de la EP les puede ayudar en su vida diaria, pese a que el porcentaje de personas que no lo conoce es superior al 2,6% (ofrecen una respuesta negativa a esta pregunta). Las razones para ofrecer una respuesta positiva varían, pero muchas personas enfatizan en que este enfoque facilita la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, porque ayuda a eliminar las diferencias y la discriminación entre las personas; también facilita la comprensión de distintos puntos de vista y puede servir para sacar lo mejor de cada persona y, por lo tanto, contribuye a la creación de un mundo mejor. En definitiva, se destaca que este enfoque contribuye a ser mejores personas, hecho que repercute positivamente en la mejora de las relaciones interpersonales con otros seres humanos.

Con respecto a la sección segunda, al preguntarle al alumnado sobre las actividades que más le han ayudado a tener presente la EP, sin duda son las presentaciones orales las actividades en las que el alumnado tiene más presente el enfoque objeto de estudio, pues 173 personas marcan esta respuesta, lo que constituye un total del 74,9 %.

Además, el alumnado señala que considera la EP útil para resolver conflictos (61 %), sin duda una de las ideas claves de la EP, y también para tratar

temas sociales (64,5 %), hecho que lleva consigo potenciar una educación basada en valores en la enseñanza universitaria.

En relación con la pregunta 7, es interesante observar cómo el alumnado es consciente de las distintas competencias que ha adquirido con esta propuesta educativa, destacando la cooperación (75,8 %), la comunicación (68 %), el respeto a la diversidad (62,8 %) y la resolución de conflictos (45,8 %). Nos parece importante precisar que estas competencias no solo son útiles para fomentar una buena convivencia en el aula, sino que se trata de competencias fundamentales para la vida diaria en general y el mercado laboral en particular.

Finalmente, al tratarse Lengua Inglesa III y Lengua Inglesa V de asignaturas centradas en la mejora de las distintas destrezas en la lengua inglesa, destaca el hecho de que el 90 % del alumnado encuestado señale que los principios de la EP le han ayudado a mejorar las distintas destrezas lingüísticas que se trabajan en cada asignatura y solo 23 personas, que constituyen el 10 %, ofrecen una respuesta negativa.

Al preguntarles cuáles de las destrezas son las que más han trabajado, destacan la destreza oral (61,9 %) y la interacción (68,4 %). Estas respuestas van en consonancia con el hecho de que el alumnado seleccionara las presentaciones orales como la actividad en la que más habían podido trabajar aspectos relacionados con la EP.

Además, en la pregunta 9, las/os alumnas/os están de acuerdo en que los materiales empleados en la asignatura contribuyen a la EP, pues el 91,3 % ofrece una respuesta afirmativa, frente al 8,7 %. En este sentido, observamos que el alumnado es capaz de establecer una relación entre los distintos textos seleccionados para trabajar los tipos de textos, vocabulario organizado por campos semánticos o diversos materiales usados para potenciar el debate en el aula, entre otros.

Al preguntarles el porqué en esta pregunta, el alumnado expone que los temas tratados en clase,

tanto en las presentaciones orales como en los textos escritos, tienen que ver con aspectos que pueden contribuir a mejorar la sociedad. También hay varias personas que señalan que la razón está en que en la asignatura se ha inculcado la importancia de la cooperación y del compromiso de todas las personas en la clase, para completar las actividades cooperativas propuestas.

Conclusiones

La EP es una propuesta pedagógica que permite trabajar en competencias en la educación superior, de modo que se potencia la formación integral del alumnado y se le invita a ser ciudadanía activa y crítica en la sociedad, para que pueda incidir activamente en las transformaciones sociales. Además, la EP contribuye a velar por la defensa de los derechos humanos y a desarrollar valores como el respeto a la diversidad, la justicia, la tolerancia, el cuidado y la responsabilidad por uno/a mismo/a y por los/as otros/as, la creatividad, la comprensión, la honestidad, el equilibrio y la apertura, entre otros.

Las actividades presentadas en este artículo, enmarcadas en la pedagogía de la EP, están centradas en el alumnado, en lugar de en el profesorado, pues es aquel el que tiene que tomar decisiones sobre los temas sociales que trabaja. En todo momento se potencia el desarrollo de distintos tipos de competencias, incluidas las sociales, hecho que contribuye a crear un buen ambiente en el aula y a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo.

Referencias

- Andersson, I., Hinge, H. y Messina, C. (2011). *Peace Education*. London: CiCe Academic Network Project, Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Baessler, J. E., y Lauricella, S. (2014). Teach peace!: Assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, 11(1), 46-63.
- 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.
- Barahona, R., Gratacós, J., y Quintana, G. (2013). *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- 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*, 4(1-1), 6-9. Special Issue: Gender, Peace and Education.
- 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). Netherlands: Springer.
- 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. (2007). Educación holista. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(3), 61-68. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/330Espino.pdf>.
- Galtung, J. (1975). *Peace: Research, Education, Action. Essays in Peace Research* (vol. 1). Copenhagen: Christian Ejlert.
- Galtung, J. (1988). *Peace and Social Structure. Essays in Peace Research* (vol. 6). Copenhagen: Christian Ejlert.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: Sage.
- Galtung, J. (2004). *Transcend and Transform: an Introduction to Conflict Work*. London: Pluto Press.
- Galtung, J., y Jacobsen, C. G. (2000). *Searching for Peace: The Road to Transcend*. London: Pluto Press.
- 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* (2.ª ed.). London: 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. (2011). Notas sobre la visibilidad y la invisibilidad de las mujeres en nuestra sociedad: el caso concreto de la Universidad de Alicante. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 37-58.
- 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). Vienna: 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). New 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*. New 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 Llana, 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.

Anexo. Encuesta sobre educación para la paz

Responde a las preguntas rodeando la opción elegida o rellenando la línea que se ofrece.

L13	L15	Selecciona asignatura: Lengua Inglesa III (L13) o Lengua Inglesa V (L15)
-----	-----	--

Datos identificativos

Sexo: Mujer Varón

Edad: _____

Este es mi primer año en la universidad: Sí No

Estoy en el curso: 1 2 3 4.

Sección I

1. ¿Te parece que la paz es algo importante en la vida?

Sí No

¿Por qué?

2. ¿Conoces el enfoque de la educación para la paz?

Sí ___ No ___

3. Escribe 3 ideas que para ti estén asociadas a paz:

1 _____

2 _____

3 _____

4. ¿Consideras que la educación para la paz te puede ayudar en tu vida diaria?

Sí ___ No ___

¿Por qué?

Sección II

5. ¿En qué actividades de las propuestas en esta asignatura has tenido más presentes aspectos relacionados con la paz?

a. Presentaciones orales

b. Redacciones

c. Evaluación a otros grupos

d. Trabajo en grupo

e. Selección de la noticia/texto

f. Preparación del portafolio

g. Otros (especificar): _____

6. ¿De qué forma te ha ayudado más trabajar con este enfoque en la asignatura?

a. Resolver conflictos

b. Pensar sobre temas relacionados con la paz

c. Trabajar en temas de corte social

d. Aprendizaje de vocabulario relacionado con la paz

e. Otros (especificar): _____

7. ¿Qué competencias has trabajado más con este enfoque?

a. Resolución pacífica de conflictos

b. Comunicación

- c. Escucha activa
- d. Cooperación
- e. Respeto a la diversidad
- f. Creatividad
- g. Empatía
- h. Pensamiento crítico
- i. Otras (especificar) _____

8. ¿Te han ayudado los principios de la educación para la paz a mejorar las destrezas lingüísticas que has trabajado en la asignatura?

Sí ___ No ___

En caso afirmativo, ¿cuáles?

- a. Oral
- b. Escrita
- c. Auditiva
- d. Lectura
- e. Interacción

100 9. ¿Consideras que los materiales empleados en la asignatura contribuyen a la educación para la paz?

Sí ___ No ___

¿Por qué?

10. ¿Te parece que el enfoque de la educación para la paz es común en las asignaturas que has cursado?

Sí ___ No ___

11. ¿En cuántas asignaturas hasta ahora has seguido este enfoque?

How to reference this article: Martínez Lirola, M. (2017). Potenciando el enfoque de la educación para la paz en la enseñanza universitaria española: una propuesta de actividades en asignaturas de lengua inglesa. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 87-100. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n01a06