

**Reflexión sobre la propia práctica docente en la  
asignatura Educación para la Paz y la Igualdad  
en formación inicial del profesorado.  
Una propuesta de mejora**

Autora: Lidia Sanz Molina

Tutora académica: Inés Ruiz Requies

Titulo abreviado: Reflexión de la práctica docente y  
propuesta de mejora

## AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que han hecho posible que hoy estemos aquí y este proyecto se haya desarrollado.

A toda mi familia que lleva meses soportando los avatares de mis idas y venidas, subidas y bajadas, en torno a la realización de este máster, especialmente a mi madre, a mi marido y a mis dos hijos, pues es sobre los que ha recaído la carga, ausencia o carencia en mayor medida.

A Emilio, quién ha aportado siempre soluciones a mis enormes dudas técnicas en materia de informática y a Javier, que ha contribuido con su apoyo psicológico.

A Inés, que ha sido mi guía, apoyo y en ocasiones también mi consuelo, durante este último tramo, y a la que he tenido trabajando incluso en vacaciones.

Gracias.

## **RESUMEN**

Esta investigación describe la reflexión sobre la propia práctica docente en la Asignatura Educación para la Paz y la Igualdad en la Escuela de Educación del Campus de Soria de la Universidad de Valladolid en formación inicial del profesorado. Realiza un recorrido por la evolución histórica de la Educación para la paz, destacando la situación en España, y revisando los modelos o paradigmas de los que puede partir, así como su planteamiento en la formación inicial del profesorado y su relación con el enfoque por competencias. El proceso de investigación se centra en la revisión del diseño educativo de la asignatura con una especial mención de las de las actividades y tareas realizadas dentro de esta práctica docente, para relacionarlas con la adquisición de seis competencias básicas, que marca el desarrollo del Título en Educación Primaria e Infantil. Acometerá dicha labor a través de una metodología cualitativa basada en la Investigación-Acción, en la que han participado las/os alumnas/os de dicha asignatura a lo largo de los dos semestres académicos impartidos por la profesora, y ésta como investigadora de la misma. El fin último de dicha investigación es comprender la realidad educativa desde la percepción del alumnado, entender mejor lo que ocurre en aula, y poder así establecer una propuesta educativa que nos conduzca hacia la adaptación y mejora en las adquisiciones y desarrollo de esas seis competencias generales que son exigibles para alcanzar los Títulos de Grado según el Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales en la asignatura de educación para la paz.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación para la Paz, Competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, Investigación, Práctica docente.

## **ABSTRACT**

This research describes the reflection about the own practice in the Subject Peace Education and Equality at the School of Education Campus of Soria, of the University of Valladolid in initial teacher training. Make a tour of the historical development of Peace Education , highlighting the situation in Spain, and reviewing models or paradigms that can start and its approach to initial teacher training and its relationship to the competence approach. The research process focuses on educational design review of the subject with special reference to the activities and tasks performed within this teaching practice, to relate to the acquisition of six basic competencies, which marks the development of the title Primary Education and Preschool education. I will undertake this work through a qualitative methodology based on Action Research, which have participated the students of this subject through two academic semesters given classes by the teacher, and she as a researcher of the same. The ultimate goal of this

research is to understand the educational reality from the perception of students, and understand better what happens in the classroom, and can thus establish an educational proposal that leads us to the adaptation and improvement in the acquisition and development of the six general competencies that are required to achieve the Degrees by the Royal Decree of Management of University Programmes in the subject of peace education.

## **KEYWORDS**

Peace Education, Skills, Higher Education European Space, Research, Teaching practice.

## INDICE

INDICE DE TABLAS .....	6
INDICE DE FIGURAS .....	6
INTRODUCCIÓN .....	7
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO .....	9
OBJETIVOS .....	13
PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACION .....	15
<b>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA LA PAZ. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y SOPORTE CONCEPTUAL, ACTUALIDAD EN ESPAÑA, MODELOS O PARADIGMAS E IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO .....</b>	<b>17</b>
1.1 INTRODUCCIÓN .....	17
1.2. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ. EVOLUCIÓN HISTÓRICA .....	18
1.2.1. Antecedentes .....	18
1.2.2. Cuatro Olas o fuentes generadoras de la EP .....	19
1.3. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LA ACTUALIDAD EN ESPAÑA .....	21
1.4. SOPORTE CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ .....	24
1.4.1. Concepto de paz .....	24
1.4.2. Concepto de conflicto .....	26
1.4.3. Concepto de Educación para la Paz .....	27
1.5. MODELOS O PARADIGMAS PARA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ .....	29
1.6. LA EP EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO .....	31
1.7. RELACIÓN CON EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS .....	34
<b>CAPITULO 2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>39</b>
2.1 INTRODUCCIÓN .....	39
2.2. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN .....	40
2.2.1. Características de la Investigación-Acción en el aula .....	43
2.3. DISEÑO EDUCATIVO DE LA ASIGNATURA .....	46
2.3.1. Contextualización de la Investigación .....	46
2.3.3. Metodología Docente .....	49
2.3.3.1. Las clases teóricas .....	50
2.3.3.2. Los seminarios-talleres .....	50
2.3.3.3. Las clases prácticas .....	51
2.3.3.4. Las prácticas externas .....	52
2.3.3.5. Las tutorías .....	55
2.3.3.6. El estudio y trabajo en grupo .....	56
2.3.3.7. El estudio y el trabajo autónomo, que desarrolla la capacidad de autoaprendizaje .....	56
2.3.4. Actividades prácticas y tareas .....	59
2.3.5. Evaluación de la asignatura .....	70
2.4. FUENTES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS .....	74
2.4.1. Técnicas e instrumentos aplicados al alumnado que ya había finalizado la asignatura .....	75
2.4.2. Técnicas e instrumentos aplicadas a las/os alumnas/os del semestre en que tiene lugar la investigación .....	79

<b>CAPITULO 3. EVALUACIÓN ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS</b> .....	81
3.1 INTRODUCCIÓN.....	81
3.2 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS DE LA RECOGIDA DE DATOS.83	
3.2.1. Cuestionario de valoración de la asignatura.....	84
3.2.2. Grupo de discusión y algunos textos de reflexión elegidos al azar, sobre actividades realizados por las/os alumnas/os.....	88
3.3 IMPLICACIONES ÉTICAS .....	102
<b>CAPITULO 4. CONCLUSIONES Y TRABAJO DE FUTURO.....</b>	105
4.1 CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA.....	105
4.2 TRABAJO DE FUTURO .....	111
REFERENCIAS .....	114

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Posiciones ideológico científicas de las que puede partir la Educación para la Paz. Elaboración propia partiendo de Jares (1999) .....	30
Tabla 2: Dimensiones que incorporan las competencias (Elaborada por Delgado (2005)). .....	36
Tabla 3: Clases de competencias específicas. Elaboración propia.....	37
Tabla 4: Contenidos de la asignatura.....	48
Tabla 5: Texto literal de la tarea colgada en moodle para el alumnado. ....	60
Tabla 6: Texto literal de la tarea colgada en moodle al alumnado. ....	67
Tabla 7: Evaluación de la asignatura de EP .....	70
Tabla 8: Relación de actividades que conformaron el dossier. ....	71
Tabla 9: Esquema de los apartados del Trabajo Individual Tutorizado. ....	73
Tabla 10: Estructuración de la muestra del grupo de discusión. ....	78
Tabla 11: Elaboración propia. Valores absolutos dados por las alumnas/o a las actividades .....	100
Tabla 12: Media. Elaboración propia. Sobre valores de 4 mucho, 3 bastante, 2 algo, 1 poco y 0 nada.....	100
Tabla 13: Elaboración propia. Desviación típica de los valores asignados a las actividades .....	101

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elaboración propia a partir de Lederach, 2000. Estilos de conflictos de Thomas y Kennet.....	26
Figura 2. Modelo de curriculum integrador de Peace Education-Guidelines for Primary and Secondary Schools Education Departament -Avon Country council. ....	34
Figura 3. Implicaciones del enfoque de competencias básicas: entre el plano del discurso y el plano de la práctica docente. Fuente: Elaboración (Santamaría, 2010) ....	35

## INTRODUCCIÓN

Trabajar desde una Cultura de Paz es el inicio para avanzar hacia una sociedad más justa, más igualitaria, más participativa, más solidaria, más armoniosa. Desde la práctica docente se pueden trazar recorridos, proyectos y actuaciones que constituyan un avance en ese camino. Se ha de trabajar para conseguir que el alumnado admire y se sienta atraído por otros modelos personales, con valores de cuidado mutuo, de equidad, de respeto, realmente democráticos, constructivos y solidarios. Ha de cambiar lo que hoy supone tener “éxito social” y las expectativas que ello despierta en chicas y chicos. Las actitudes más valoradas serán aquellas que ayuden a la solidaridad y justicia sociales.

Pero es también necesaria una práctica continuada de análisis de la propia práctica docente, de repensarlo todo, de revisión constante, de incorporación de las nuevas tendencias, hechos y escenarios que van conformando nuestra vida en sociedad. Es necesario reflexionar, dar respuesta a necesidades que se detectan en el análisis, aspirando a lo deseable, construyendo día a día lo posible. Es poner en el microscopio la propia práctica docente, las competencias y actitudes del alumnado, manteniendo una actitud cuestionadora que incorpore la práctica evaluadora.

Y de esta idea surgen la de la realización de esta investigación: reflexionar sobre la propia práctica docente, para descubrir, en qué medida contribuye a la consecución de los objetivos promovidos por la cultura de Paz, en qué medida responde a las necesidades y aspiraciones del alumnado, y en definitiva, como puede adecuarse mejor al contexto en el que se desarrolla y propiciar la mejora docente y de aprendizaje.

El trabajo está estructurado en cuatro capítulos, en el primero realizamos un recorrido por la evolución histórica de la Educación para la paz (EP) haremos incidencia en el soporte conceptual y los componentes de la EP. Se analizan las diferentes posturas ideológico-científicas, en base a las que se estructuran los diferentes modelos o paradigmas de la EP; la EP en la formación inicial del profesorado y su relación con el enfoque por competencias.

En el segundo capítulo realizamos una contextualización de la metodología empleada en la investigación, haciendo especial referencia a la asignatura sobre la realizamos la reflexión de la práctica docente, las competencias básicas y específicas generales exigibles para el Título, los contenidos, la metodología docente, la descripción de las actividades realizadas en los últimos semestres, sobre las que se ha indagado a los alumnos, y la evaluación de la misma. Así mismo describiremos las fuentes, técnicas e instrumentos empleados en el proceso de recogida de información.

En el tercer capítulo realizamos el análisis de la práctica y sus tendencias sobre la base de datos, y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente, que permita juzgar mejor qué es lo que está pasando.

Para en el cuarto capítulo, pasar a recoger la síntesis de las apreciaciones y observaciones recogidas a lo largo del análisis y la reflexión. Con esta recopilación estableceremos las pautas que nos conduzcan a la implementación de la nueva asignatura mejorada para la adquisición y desarrollo de las seis competencias que hemos seleccionado de entre las recogidas en las Memorias del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro-Maestra en Educación Infantil y Primaria por la Universidad de Valladolid, y que apuntaremos a continuación, en los objetivos del trabajo.



## JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El trabajo de investigación que aquí planteamos se enmarca dentro de la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad dentro del Grado en Educación Primaria e Infantil en el Campus de Soria. En los cursos 2009-2010 -2011. Es en este momento cuando se implantan los Grados según el Plan Bolonia, como experiencia piloto, adelantándonos un año a la fecha en la que se convierte en obligatorio.

Tanto para alumnado como para el profesorado todo este planteamiento es nuevo, la metodología y la organización de las clases adquieren una nueva forma y sentido al que todos juntos debemos, poco a poco, ir adaptándonos.

Aunque no es la primera vez en la Universidad, sí lo es afrontando algo tan novedoso y estructural, por lo cual se plantea como un nuevo reto al que hacer frente y por el que trabajar con todo el ahínco y tesón posible, para salir airosos.

Se cuenta con experiencias anteriores en otras Escuelas, como la de Magisterio de Segovia, en la Universidad de Valladolid en la impartición de esta misma asignatura, por lo que se parte de la guía docente de la asignatura en esta Escuela.

La asignatura se imparte en un semestre coincidiendo, el primero con Educación Primaria y el segundo con Educación Infantil. Las diferencias entre ambas son considerables, comenzando por el hecho de la composición de la clase, en el primer caso, el número de alumnas y alumnos es similar, en la segunda sólo hay 3 chicos y 57 chicas.

A lo largo del semestre, se va realizando la adaptación de los planteamientos de la guía docente en la que nos hemos apoyado, al grupo de Educación Primaria de Soria, recabando información sobre metodologías didácticas empleadas por parte del profesorado universitario que se han de emplear para mejorar el aprendizaje por competencias, orientaciones para el profesorado universitarios ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ello partimos de los planteamientos que De Miguel, (2006) recoge en torno a las modalidades organizativas sobre:

- Las clases teóricas, cuya finalidad es hablar a los estudiantes;
- los seminarios-talleres, útiles para construir conocimiento a través de la interacción y la actividad;
- las clases prácticas, que muestran cómo deben actuar los estudiantes;
- las prácticas externas, para lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral;
- la tutorías, que permiten una atención personalizada a los estudiantes;
- el estudio y trabajo en grupo, para hacer que aprendan entre ellos;

- el estudio y el trabajo autónomo, que desarrolla la capacidad de autoaprendizaje.

Y, métodos de enseñanza-aprendizaje más representativos de cada modalidad organizativa:

*La lección magistral, el estudio de casos, la resolución de ejercicios y problemas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje cooperativo, el contrato de aprendizaje.*(De Miguel, 2006:23)

De esta forma el primer curso resultó una adecuación entre los requisitos establecidos en la guía docente de la asignatura en la Escuela de Segovia; la utilización de la bibliografía consultada sobre metodologías y orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES; la experiencia profesional, como tutora en el centro asociado de Soria, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), como técnica responsables de proyectos en varias ONGs, como responsable o colaboradora en investigaciones, etc., y el contexto del aula en la que se impartía la asignatura.

Esta amalgama de adaptaciones o adecuaciones, dio lugar al hecho de plantearme constantemente la reflexión sobre la repercusión y recepción de la práctica docente, en los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo esta reflexión y observación, no se realizó de forma sistemática y evidente, sino que se fue configurando a través de entrevistas informales con algunos alumnos/as, en tutorías, en los pasillos, en la calle, etc.

No obstante, se recabó información que supuso en cada caso, el mantenimiento, modificación o eliminación de algunas de las actividades y metodologías utilizadas.

Todas estas actuaciones suponen un ciclo de reflexión docente, dónde se ha ido indagando sobre la propia práctica y modificando de acuerdo a la reacción y opiniones del alumnado.

La docencia en el segundo cuatrimestre, por tanto, incorporó las adaptaciones propias de la diferencia de titulación: Educación Infantil, así como, las modificaciones que surgieron de las conclusiones obtenidas por la docente, a través de esa observación informal recabada del alumnado de Educación Primaria.

En el periodo en que se realiza la investigación, correspondiente al segundo año de docencia, y con motivo de la realización del Máster de Investigación en Ciencias Sociales por parte de la profesora, surge la iniciativa de realizar el Trabajo Fin de Máster (TFM) sobre esta práctica docente, plasmando, esa indagación que venía realizando la profesora de forma informal, y poniendo en marcha unas actuaciones que conduzcan a un plan de actuación estructurado, sobre el que se analice y concluya de forma patente.

Para ello el primer paso es elegir el paradigma y/o la metodología desde el que se enfocará y se utilizará. Paradigma entendido como *“Cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darle*

*solución a los problemas que en ella se presentan*” (González, 2003:125) y teniendo en cuenta la definición propuesta por este autor, ubicaría esta investigación dentro del paradigma *interpretativo* con características del sociocrítico, a partir de la teoría de Habermas (1987), aunque sin descartar el emergente actualmente en proceso de constitución; busca la síntesis entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Y por otra parte, consideramos que el texto siguiente aclara y justifica el porqué de la evolución en la utilización de los distintos paradigmas en las ciencias sociales, y el descubrimiento final de un paradigma integrado que contemple, observe, analice y estudie las ciencias sociales en toda su complejidad, dentro de un entramado de sistemas complejos, en continuo cambio y evolución.

*“Igualmente, en una orquesta de cien instrumentos, no podemos medir ni valorar la actuación de un flautista, o de cualquier otro músico, fuera de su entonación y sincronía con el resto de la orquesta. La misma actuación puede ser maravillosa o desastrosa, dependiendo de la dimensión temporal en que es ejecutada. Y, así, en general, sucede con todos los sistemas o estructuras dinámicas que constituyen nuestro mundo: sistemas atómicos, sistemas moleculares, sistemas celulares, sistemas biológicos, psicológicos, sociológicos, culturales, etc.,”.* (Martínez, 2001:88)

Respecto a la metodología a través de la cual se realizará la investigación, vamos a explicarla siguiendo a Elliot (1990), éste distingue claramente dos tipos de investigación, “la investigación educativa” y “la investigación sobre la educación”. La primera indaga desde una perspectiva interna, es decir, parte de la propia práctica docente, considera tanto al profesorado como al alumnado como participantes activos del proceso, los datos que recoge son cualitativos, explorando desde dentro y la validez de sus resultados la determinan los propios protagonistas en función de su experiencia directa. Por el contrario, la segunda indaga desde una perspectiva externa, es decir, el investigador parte de una interpretación de la realidad educativa, considera al profesorado y al alumnado como objeto de estudio, recoge datos desde fuera que después traduce cuantitativamente para llegar a generalizar de forma científica sin apoyarse en la experiencia docente. Atendiendo a la diferenciación de Elliot (1990), podemos decir que nuestra investigación es de tipo “investigación educativa”, así mismo podemos afirmar que nos encontramos ante una investigación de corte cualitativo, en la que la investigación- acción es uno de los modelos que mejor se ajustan a estas características. La investigación-acción es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso, educativa, con la finalidad de mejorarla, como es nuestro caso, en la que se implican como “indagadores” los sujetos de la realidad investigada. Para adentrarnos en la investigación acción Pazos (2002) propone, responder a cuatro preguntas claves: qué se investiga, quién, cómo y para qué. En nuestro caso, la respuesta a la primera sería: se investiga una situación problemática o no, pero en cualquier caso, susceptible de ser mejorada, como es la propia práctica docente. La segunda quién investiga: partimos de la idea de el desempeño del docente en el aula juega un papel

determinante, siendo un factor clave para interpretar el clima crítico u óptimo de respuesta del alumnado, de manera que será la profesora quién acometa esta investigación, convirtiéndose en un proceso particular de auto-reflexión. La tercera respuesta sería: partiendo del enfoque cualitativo y utilizando técnicas de recogida de información variadas, procedentes también de fuentes y perspectivas diversas: observación participante, entrevistas informales, grupo de discusión, registros en papel, cuestionarios, contraste de observadores externos. Además se estructura la investigación en ciclos en espiral, comenzando con una fase de reflexión, continuando con una de planificación, que dará lugar a una de acción y culminará con otra de reflexión que generará un nuevo ciclo de investigación. Y por último la respuesta a la cuarta pregunta; la finalidad última de esta investigación es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y del contexto en el que se realiza.

## OBJETIVOS

Mediante la investigación sobre la propia práctica docente buscamos, como finalidad general comprender la realidad educativa desde la percepción del alumnado y de la mía propia, para entender mejor lo que ocurre en aula, y poder así establecer una propuesta educativa que nos conduzca hacia la adaptación y mejora en las adquisiciones y desarrollo de las competencias generales que son exigibles para alcanzar los Títulos de Grado según el Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, haciendo especial incidencia en las siguientes competencias, recogidas en las Memorias del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro-Maestra en Educación Infantil y Primaria por la Universidad de Valladolid; marzo 2010, que son:

- Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
- Fomentar el espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
- Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta
- Fomentar valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de Noviolencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.
- Toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad.
- Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

### **Los objetivos específicos de nuestra investigación son:**

- Recoger las opiniones del alumnado de la asignatura de Educación para la Paz, que ya han pasado por la misma, en los dos semestres del curso anterior y los del primero de este curso, de manera que nos orienten hacia propuestas concretas para poder mejorar la propia práctica educativa.
- Analizar los distintos recursos educativos y metodología empleados en la asignatura para poder adaptarlos y desarrollar las competencias que establecen los actuales planes de estudio.

– Comprender el diseño curricular de la asignatura y la mejora de la propia práctica docente para el desarrollo y la adquisición de competencias.

Para encaminarnos a la consecución de este objeto de estudio, hemos procedido a efectuar las siguientes actuaciones:

- 1) Recabar información sobre las distintas actividades realizadas en clase, recopilando información para conocer como las perciben los/as alumnos/as, que pensamientos, ideas, reflexiones provocan y/o producen en ellos de cara a poder mantenerlas, cambiarlas en función de la adaptación a la mejora de la asignatura.
- 2) Detectar qué actividades han supuesto qué adquisición de competencias, según las percepciones del alumnado, y cuales no han cubierto esta adquisición, o lo han hecho mínimamente. Para poder revisarlas y adaptarlas.
- 3) Adecuar las técnicas y metodologías utilizadas, para incentivar al alumnado a observar la realidad con una perspectiva crítica constructiva, reaprender lo aprendido bajo una nueva óptica, descartar modelos preconcebidos, descubrir los contenidos ideológicos de todo lo que enseñamos, y cómo y para qué lo enseñamos.
- 4) Adaptar las técnicas y metodología utilizadas encaminándolas a conseguir que el alumnado, reconozca las diferencias entre los distintos grupos en conflicto, que sean capaces de crear respuestas no violentas y enriquecedoras.

A continuación pasamos a determinar quienes son los participantes de nuestra investigación.

## **PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACION**

Los/as participantes de ésta investigación son el alumnado de Educación para la Paz e Igualdad de Grado en Educación Primaria e Infantil del Campus de Soria de la Universidad de Valladolid (UVa) de los cursos 2009-10 y 2010-11. Durante la realización de la investigación el alumnado del curso 2009-10 había realizado la asignatura y había sido evaluado. El alumnado del primer semestre del curso 2010-2011 se encontraba a punto de finalizar la asignatura cuando se inició la investigación y el alumnado de segundo semestre tuvo mayor participación en el proceso de investigación acción y es sobre el que se desarrolla en mayor medida la misma. En total se trata de una muestra sobre una población de aproximadamente 180 alumnos y alumnas.

Por otra parte, al tratarse de una reflexión sobre la propia práctica docente, la profesora constituye parte de la investigación y a través de su práctica activa constituye parte de la misma.





# **CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA LA PAZ. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y SOPORTE CONCEPTUAL, ACTUALIDAD EN ESPAÑA, MODELOS O PARADIGMAS E IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO**

## **1.1 INTRODUCCIÓN**

A continuación vamos a realizar un recorrido por la evolución histórica de la Educación para la paz (EP), ya que ésta tiene su historia y ha producido un determinado legado histórico que es necesario contemplar y comprender para diseñar una actuación presente o futura con mayor garantía. Por otra parte el conocimiento de estas claves históricas proporciona más posibilidades a la hora de intervenir.

Se hará referencia en primer lugar a dos grandes líneas que constituyen los antecedentes, que son el legado procedente de la Noviolencia y la contribución pedagógica: historia de la renovación educativa. A continuación haremos un recorrido por los cuatro grandes fuentes generadoras, denominadas por Jares, (1999) olas. La primera ola se considera el origen de la EP en Europa, el movimiento de renovación pedagógica o Escuela Nueva. La segunda ola coincide con el nacimiento de la UNESCO, que genera una importante tarea en el ámbito normativo y estímulo a través de programas, campañas y materiales didácticos de EP. Se incorporan en este momento dentro de la EP, la educación para los derechos humanos y la educación para el desarme. La tercera ola se refiere a la aportación de la Noviolencia, es la más dilatada en el tiempo, proviene o tiene su origen en algunas religiones asiáticas, de ahí la importancia que conceden autores como Lederach (2000) a las concepciones de paz en oriente y su contraposición a la concepción de paz de occidente. Aparece en este momento la educación para el conflicto y la desobediencia. La cuarta ola, es la más actual, aparece con la Investigación para la Paz. Da lugar a la revisión de conceptos, originando el de la paz positiva. Algunos autores como Jares (1999) hablan de una quinta ola, que recoge el legado de todas las anteriores y se iniciaría a partir de los años 80 en España. Revisaremos esta idea en el apartado la educación para la paz en la actualidad en España. Incluso hay autores como Ramos (2003) que hablan del origen de otra necesaria evolución en las formas de abordar y trabajar a favor de la paz que la sitúa en los años 90, dando lugar a *“tres ramas según se ponga el acento en el*

*pasado, presente o futuro y según se combinen los hechos, las teorías y los valores”* (2003:133).  
Generando los estudios empíricos, críticos y constructivistas sobre la EP.

Para finalizar haremos incidencia en el soporte conceptual y los componentes de la EP. Y por último analizaremos las diferentes posturas ideológico-científicas, en base a las que se estructuran los diferentes modelos o paradigmas de EP; la EP en la formación inicial del profesorado y su relación con el enfoque por competencias.

## **1.2. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ. EVOLUCIÓN HISTÓRICA**

Al realizar una revisión sobre los orígenes y fundamentación de la Educación para la Paz nos encontramos ligeras diferenciaciones en la denominación de etapas, dependiendo de las autoras o autores que revisemos. Algunas autoras como Aguilera (Asociación pro Derechos Humanos de España Seminario Permanente de Educación para la Paz, 2000), hablan del dobles nacimiento de la Educación para la paz, coincidiendo el primero con el final de la I Guerra Mundial, final de los años 20 y principios de los 30 y con el desarrollo de los movimientos de renovación pedagógica, en especial con la Escuela Nueva. Se caracterizaría en primer lugar por el psicologismo, por su insistencia en canalizar el instinto de combate. Encontramos aquí a figuras como María Montessori. En segundo lugar se caracteriza esta etapa por el Utopismo pedagógico, piensan que la salvación del mundo está en manos de los educadores.

El segundo nacimiento, independiente del primero se sitúa al final de la II Guerra Mundial, surgiendo como una nueva disciplina denominada acción e investigación para la paz. Dicha disciplina se consolida alrededor de los años 60, en España una década después. La investigación para la paz tiene carácter atípico como disciplina científica, ya que pretende introducir conciencia en la ciencia, descubrir las causas de la guerra y de la violencia para minar su legitimidad como instrumento político y promover así condiciones de paz. De acuerdo con esto, tiene tanta importancia cómo enseñar, la forma, como qué enseñar, el contenido.

Siguiendo a Jares, (1999 y 2004) y Monclús, (2008) la denominación de las etapas varían, aunque coincidan en los momentos en que surgen y en los movimientos y tendencias que los auspician, Jares habla de cuatro olas o fuentes generadoras de la Educación para la Paz, como ya hemos descrito y señala dos grandes líneas teóricas como antecedentes en los que se apoya la Educación para la paz: el legado de la NoViolencia y las iniciativas de renovación educativa, a las que haremos referencia a continuación.

### **1.2.1. Antecedentes**

El legado procedente de la NoViolencia. Que tiene sus primeras raíces en el S.VI a de C. con el Jainismo: entroniza el principio didáctico de la ahimsa (paz, NoViolencia) como el primer deber moral y el máximo valor educativo del hombre. También cabe citar a los primeros cristianos, que promueven valores de paz como la NoViolencia, la justicia, el sentimiento de

comunidad y el amor fraternal entre todos los hombres, el “pacifismo educativo neocristiano” de Erasmo de Rotterdam y Juan Luis Vives. Especialmente la acción educativa del grupo reformista de los cuáqueros, cuya actividad continúa en nuestros días. (Stefanie Judson).

A mediados del S. XIX destacan dos figuras con especial incidencia en los orígenes de la EP en occidente y en oriente: Tolstoi y Tagore. El primero recibe su influencia de J.J. Rousseau y su acción educativa la enmarca dentro de la libertad, la no intervención y el respeto al desarrollo espontáneo de la vida. En el caso de Tagore su pensamiento educativo se caracteriza por el contacto con la naturaleza, la armonía del espíritu con la creación y la educación en la vida. Se debe citar también la figura de Mahatma Gandhi, por su especial contribución respecto de la No violencia.

La contribución pedagógica: historia de la renovación educativa: Destacando dos figuras claves: Comenio, el llamado fundador de la Pedagogía como ciencia y J.J. Rousseau, el gran precursor de la Escuela Nueva. Los dos pioneros de la educación basada en el respeto a los niños, la unión con la naturaleza y la fraternidad universal.

### **1.2.2. Cuatro Olas o fuentes generadoras de la EP**

1) **La Escuela Nueva** surge a comienzos del siglo XX, coincidiendo con el estallido de la primera guerra mundial y se establece como movimiento trasmisor y generador de la tradición humanista renovadora. Se caracteriza por:

- La necesidad de una educación para la comprensión internacional que evite la guerra
- Partir de una interpretación psicologicista de la guerra, entendida como resultado de la no realización del “instinto combativo”.
- Propugnar como propuesta educativa la no represión de la “primera de las tendencias espontáneas del niño”, canalizando dicho instinto combativo en actividades sociales útiles o no destructivas.
- EP se configura como un concepto con una triple dimensión: moral, social y religiosa
- Utopismo pedagógico: sobrevalora la labor de los educadores, poniendo en sus manos la salvación del mundo y el papel de la infancia, como potencial redentor de la humanidad.
- Vitalismo, optimismo y confianza en el ser humano que finalmente superará sus contradicciones y encontrará el camino de la paz.

Sus propuestas didácticas se basan en la enseñanza de la Constitución, los principios y fines de la Sociedad de Naciones, las referencias a grandes realizaciones colectivas a favor de la paz, a las personalidades pacifistas. También señala intercambios y visitas a centros de otras naciones e instituciones relacionadas con la paz. Hablan del estudio crítico y objetivo de las noticias internacionales. Exposiciones, celebración de días, exhibición de películas, realización de estudios comparativos sobre diferentes culturas, organización escolar en autogobierno, representaciones teatrales, etc.

2) **La creación de Naciones Unidas y la UNESCO** tras la segunda Guerra Mundial se establece como el segundo hito generador de la Educación para la paz. Surge también con los planteamientos de la necesidad de una educación para la comprensión internacional, a la que se añade la educación en derechos humanos y posteriormente la educación para el desarme.

Sus presupuestos didácticos se centran en enseñar cómo han vivido y viven los otros pueblos, valorizar la aportación de todos al común de la humanidad, enseñar la solidaridad entre ellos. Inculcar la necesidad de cooperar con las organizaciones internacionales y el establecimiento en los centros escolares de los principios de democracia, libertad e igualdad. La concreción educativa de estos presupuestos didácticos se plasma en el Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco, iniciado en 1953, cuyos objetivos son establecer nuevos métodos, técnicas y materiales de enseñanza para la comprensión internacional, la paz y los derechos humanos y promover intercambios de información entre estudiantes y personal docente del todo el mundo.

3) **La Educación para la Paz desde la Investigación para la Paz (IP)**, surge en los años 60 con la aparición de la nueva disciplina IP, que supondrá una revisión en el plano conceptual de la mano de Galtung, (1969), Curle, (1978), etc., repercutiendo en el plano pedagógico, junto a la recuperación de las ideas y planteamientos de Paulo Freire. Se vincula la Educación para la Paz a un nuevo componente: La educación para el desarrollo.

Se crea la Asociación Internacional de Investigación para la Paz (IPRA, 1964) y posteriormente la Comisión de Educación para la Paz (PEC), proclamando la unidad y mutua interacción que debe existir entre investigación, acción y educación para la paz.

Desde la investigación para la paz, la educación para la paz va a adquirir las características que forman parte de la concepción actual de EP, como son la utilización de métodos socioafectivos, la participación de los/as alumnos/as en su proceso de aprendizaje, búsqueda de la coherencia entre los fines y los medios, entre la forma de educar y la de vivir y orientación a la acción, entre otras.

4) **La Educación para la Paz desde la Noviolencia** viene de la mano del legado de la Noviolencia y no sigue una cronología en el tiempo como las anteriores. Sus características se basan en principios educativos Gandhianos como satygraha, firmeza de la verdad, ahimsa, acción sin violencia, Nai Talim, educación por medio del trabajo. Da gran importancia a la autonomía personal y capacidad de afirmación para conseguir la libertad; a la teoría del conflicto y del aprendizaje y entrenamiento en estrategias no violentas para llegar juntos a una solución, así como el deber de desobedecer ante órdenes injustas o irrespetuosas. Destaca también la integración del proceso educativo en la comunidad, la educación es responsabilidad compartida entre la escuela y la comunidad.

### 1.3. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LA ACTUALIDAD EN ESPAÑA

La situación de la Educación para la Paz (EP) en la actualidad es el resultado de las diferentes olas que en su evolución histórica se han desarrollado en nuestro entorno sociocultural. En España, las especiales circunstancias políticas y educativas en las que estuvimos inmersos en un pasado reciente hacen, que sea a comienzos de los años 80, cuando surge esta nueva ola de EP en España. Surge impulsada por el movimiento por la paz y no violento, los movimientos de renovación pedagógica los movimientos pacifistas en contra de la militarización de la sociedad en general y del peligro nuclear. De las diversas procedencias, acentos y opciones en conjugar el binomio paz-escuela, surgen, como decimos, los diferentes grupos y personas que trabajan la EP en la actualidad que citamos siguiendo la clasificación de Jares (1999):

— *Colectivos pacifistas (antimilitaristas; no violentos, etc.)*. Entre ellos el Colectivo de Alternativa No violenta (CAN) de Madrid; OINEZ de Bilbao; Colectivo Educar para la Paz de Cantabria; Grupo de Acción No violenta (GANV) de Málaga; Asamblea de No violencia de Asturias; etc. También tenemos que citar colectivos pacifistas no expresamente no violentos, como eran el Comité Anti-OTAN de Madrid; Colectivo para la Paz y el Desarme de Zaragoza; etc.

— *Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)*. Como es el caso del grupo Educadores por la Paz integrado desde su creación en 1983 en el MRP Nova Escola Galega y que, como hemos dicho, es en la actualidad el grupo de EP decano de todo el Estado; Redpaz de Sevilla; diversos grupos del MCEP; Grupo de EP de la Escuela de Verano de Aragón, en Zaragoza; etc.

— *Organizaciones No Gubernamentales (ONG)*, prácticamente centradas en la educación para el desarrollo: Manos Unidas; Intermón; Paz y Cooperación; Hegoa; Las Segovias; etc.

— *Centros de Documentación e Investigación para la Paz*, como son en la actualidad el Centro de Investigación para la Paz de Madrid; Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza; Instituto de la paz y los conflictos de la Universidad de Granada; Cátedra Unesco de paz y derechos humanos de Barcelona; etc.

— *Seminarios y grupos autónomos de EP*, como es el caso del Seminario de educación para la paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (APDH) de Madrid.

A este movimiento se han sumado posteriormente:

— *Organizaciones internacionales o secciones de la misma en España*: Escuela Instrumento de Paz (EIP); Escuelas Asociadas a la UNESCO; Clubes de Amigos de la UNESCO; Amnistía nternacional; etc.

— *Sindicatos de profesores*, que tímidamente están recuperando el legado sindical y social en favor de la EP en el período de entre guerras.

— *Iniciativas institucionales* como son algunos centros de educación de profesores, iniciativas municipales, como son las que han desarrollado o desarrollan los departamentos de educación de los Ayuntamientos, iniciativas de algunas Diputaciones, y algunas iniciativas de las Consejerías de los gobiernos autónomos, como las publicaciones realizadas por la Comunidad de Madrid, o la Junta de Andalucía.

Pero todo ello hecho de una forma muy puntual y coyuntural, hasta el punto que el análisis de la respuesta institucional a la EP se ha caracterizado en España por la escasez de apoyo e incluso una cierta resistencia institucional. Así, tanto en cantidad como en calidad, la práctica totalidad de las iniciativas surgidas han sido promovidas por grupos de base en los distintos ámbitos que hemos descrito.

— Es de destacar, igualmente, la escasa implicación, indiferencia en palabras de Romía (1988), de **la Universidad** en la IP en general como en la EP en particular. En el campo concreto de la educación, únicamente conocemos la inclusión de la EP como asignatura optativa en tercero de Magisterio de la Escuela Universitaria de EGB de Murcia (CAN, 1983:4); igual tratamiento, aunque en el curso segundo, en la Escuela Universitaria de EGB de Vitoria, la constitución del Seminario de EP formado por alumnos y profesores de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Barcelona. A partir de la década de los noventa la EP se ha introducido en más Universidades, siguiendo habitualmente el mismo esquema de asignatura optativa y/o de cursos de doctorado.”

En la década de los noventa, se mantienen con menor o mayor influencia los grupos citados, aunque se observa un estancamiento en las iniciativas de los grupos de renovación pedagógica y movimientos noviolentos, a pesar del aumento en esta década de los movimientos de objeción de conciencia (MOC).

Se observa un aumento de la influencia de la educación para el desarrollo, mayor presencia social de las ONG, y, muy especialmente, de la educación intercultural, básicamente a raíz de la problemática planteada por la inmigración,

El reconocimiento de la EP, con la aprobación de la nueva legislación educativa en 1990, la integra como tema transversal del currículum, lo cual promueve actuaciones desde los centros de formación de profesores y surge mayor demanda de formación y la creación de seminarios permanentes, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, etc.

Surgen también en esta década, con gran énfasis y preocupación dos temas directamente relacionados con EP, que cobran más interés, por el aumento de casos e importancia que adquieren, en los centros escolares, y son: el aprendizaje de la convivencia y la exclusión social con propuestas de educación social y política.

La educación para la paz, los derechos humanos, la tolerancia, etc., han tenido en los últimos veinte años gran desarrollo teórico y práctico: se han celebrado reuniones mundiales y se han sugerido planes de acción, entre los que cabe destacar la Agenda de La Haya para la Paz y la Justicia en el Siglo XXI, 1997 y la Declaración y el Programa de Acción para una Cultura de Paz aprobados por la ONU en 1999.

El año 2000 fue declarado Año Internacional para una Cultura de Paz, y declarado el Decenio 2001-2010 “de una cultura de paz y Noviolencia para los niños del mundo” también por la ONU.

Situamos, por tanto, la educación para la paz en el marco de las sociedades democráticas que han ido configurándose en la sociedad contemporánea en que la paz, junto con la igualdad, la justicia, la libertad y el pluralismo, constituyen el marco de referencia a la hora de vivir en sociedad.

El punto de partida para fijar el funcionamiento democrático de la sociedad en los países que forman parte de la ONU, son sus declaraciones y pactos, por lo que España, parte de los programas y declaraciones anteriores para fijar los derechos y libertades fundamentales; su funcionamiento democrático y la defensa de la paz. Y estos aparecen recogidos en la Constitución y en las leyes que los concretan.

En España, la Constitución de 1978; las leyes educativas vigentes: Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), Ley Orgánica Educativa (LOE) y Ley Orgánica de Universidades (LOU); y en la Ley de fomento de la Educación y Cultura de Paz (2005), constituyen el marco normativo para la educación para la paz y la igualdad. Así como las enseñanzas mínimas fijadas por el Gobierno para el desarrollo de los diferentes niveles, en el caso que nos ocupa la ORDEN ECI/3854/2007, y ORDEN ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Primaria, respectivamente.

La educación para la Paz en la actualidad, forma parte del desafío educativo entendida como un proceso de participación, a través del cual debe fomentarse el desarrollo de la capacidad crítica, cualidad esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Plantea el desafío de adquirir valores y destrezas que permitan actuar con una nueva visión a favor de la vida y de la dignidad de todos los seres humanos. Debe proporcionar herramientas para que entendamos el complejo mundo en que vivimos, lo podamos gestionar democráticamente, y defendamos un sistema de valores en el que estén integrados la tolerancia, la justicia y el respeto a las diferencias.

A este respecto queremos también señalar, como aportación destacable, y muy significativa, la visión sobre la Investigación para la Paz en España, que hace la presidenta de la

Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ), Manuela Mesa, desde una perspectiva histórica y el análisis de los principales retos y desafíos actuales. Identifica tres momentos o etapas en la evolución de la Investigación para la Paz:

- 1) *“La aparición de la IP en España, y su enfoque inicial hacia el antimilitarismo y el desarme vinculado al movimiento pacifista.*
- 2) *La consolidación de la IP, caracterizada por la diversificación de temáticas, y el desarrollo de enfoques propios.*
- 3) *La redefinición de la agenda de la paz en el nuevo contexto internacional de la posguerra fría y los conflictos armados contemporáneos”* (Mesa, 2009).

La autora realiza una revisión de la trayectoria de la IP en las últimas décadas, basada en el contexto, la visión y conceptos de paz y los conflictos, así como de los actores que protagonizan cada una de las etapas señaladas. En sus conclusiones también encontramos propuestas hacia la necesidad de promover e impulsar el trabajo de investigación y educación para la paz, de construir una agenda renovada e integradora que defina una identidad común de centros e iniciativas, y de aumentar la inversión en formación y creación de especialistas en el ámbito de la paz y los conflictos.

## **1.4. SOPORTE CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

Para trabajar la Educación para la Paz, es necesario tratar y partir de dos conceptos clave fundamentales, como son la paz y el conflicto.

### **1.4.1. Concepto de paz**

Dos tendencias han marcado el pensamiento en occidente sobre la concepción de la paz

- Unidad interior ante una amenaza exterior
- Universalismo que nace y tiene su centro en Occidente

Ambas coinciden en basar la idea de paz en una comprensión negativa de ausencia de violencia o guerra. El concepto de paz está formado e influenciado por el contexto, la cultura y la política dominante de la cual surge. Occidente ha tenido una historia de querer extender y universalizar su cultura y forma de vivir, oriente ha tendido a interiorizar y absorber lo que venía de fuera.

Lederach, comienza analizando la antropología de la paz en occidente y la influencia greco-romano de los conceptos *eirene* y *pax*, y afirma *“esta concepción occidental es la heredada del concepto pax romana; un concepto pobre e insuficiente que únicamente hace referencia a la ausencia de conflictos bélicos entre estados”* (2000:96), y termina concluyendo *“En definitiva, el concepto de paz vigente en la actualidad sigue siendo el concepto tradicional*



*occidental, es decir, aquel que asocia la paz con ideas como no agresión bélica y en general como ausencia de todo tipo de conflictos” (2000: 97).*

Esta es la idea de la que partimos en el mundo occidental y en la que basamos o fundamentamos la tendencia de los estados a adquirir armamento y defensa militar con la que salvaguardar las potenciales agresiones que pudieran perturbar su paz y orden interior; defensa frente al exterior: *si vis pacem para bellum* “si quieres la paz prepárate para la guerra”.

Como hemos visto en la evolución histórica del apartado anterior, el hecho relevante para determinar una nueva concepción de paz lo marca la investigación para la paz y en concreto Johan Galtung noruego, sociólogo, economista y escritor prolífico. Representa uno de los más importantes e influyentes pensadores en la investigación para la paz. Su progresión teórica muestra dos etapas 1950-60 en la que se centra en concretar el concepto de paz como ausencia de violencia directa y 1965-70 también denominada “nuevo horizonte” en la que señala la distinción entre la violencia directa o personal (causada por personas concretas cometiendo actos de destrucción contra otras) y la indirecta o estructural (violencia que forma parte de la misma estructura social y se manifiesta como poder desigual).

De esta manera, Galtung (1969), introdujo las dos maneras de entender la paz. La anterior paz negativa, pues se define por lo que no es: guerra, y la paz positiva, como antítesis no de la guerra, sino de la violencia, y estableciendo diferentes tipos de esta. Para este autor, al igual que para el pensamiento no violento, la violencia estructural se corresponde con la justicia social. Posteriormente introducirá un tercer tipo, la violencia cultural, mucho menos tangible que los dos anteriores. Se trata del conjunto de ideas y valores arraigados en una sociedad que ayuda a las personas que forman parte de dicha sociedad a desarrollar la capacidad para ejercer y/o aprobar la violencia (Bastida, 2009). Tras esta clasificación de diferentes tipos de violencia el concepto de paz positiva, se define como ausencia de todo tipo de violencia, entendiendo ésta como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana o satisfacción de las necesidades básicas, materiales, y no materiales. De esta forma “*la teoría de la paz está íntimamente relacionada con la teoría del desarrollo*” (Galtung, 1969:185). En una línea similar se sitúa Adam Curle (1978), quien define la paz positiva a escala individual como una amistad y comprensión capaces de salvar diferencias; a escala mayor las relaciones pacíficas implican una cooperación planificada, un esfuerzo inteligente para prever o resolver conflictos en potencia “*Este aspecto de la paz entraña una buena proporción de lo que yo llamo desarrollo. Si ha de tener lugar el desarrollo, es decir, si una relación ha de crecer armónicamente y en sentido eficaz es axiomático que tiene que haber una gran dosis de igualdad y reciprocidad*” (Curle, 1978: 28-29).

En resumen, el estudio de la paz es un empeño amplio e inclusivo. No es meramente el estudio de la guerra, sino del conflicto a todos los niveles que afectan a la calidad de vida de los seres humanos.

Por tanto, hace falta una concepción amplia, inclusiva y rica, es decir, multi-dimensional de la violencia, para poder también concretar una visión amplia y rica de la paz. *“Hace falta considerar las alternativas y forma de evitar o corregir estas violencias... para fomentar el proceso hacia la paz positiva. De esta orientación se destaca un elemento clave y fundamental: el conflicto”* (Lederach, 2000:55)

### 1.4.2. Concepto de conflicto

Es un fenómeno de incompatibilidad, de choque de intereses entre personas o grupos, y hace referencia tanto a las cuestiones personales, o conductas de los individuos; como a la dimensión estructural de la organización.

Continuando con Lederach (2000) podemos definir el conflicto como un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo. Así mismo, si lo observamos desde una perspectiva creativa, implica que permitamos que coexistan en nuestra mente percepciones por lo menos distintas, si no contradictorias, y que de esta tensión surja el crecimiento humano (2000:59). Este mismo autor señala cinco estilos de afrontamiento de los conflictos en base a la teoría de la conflictividad de Ralph Kilman y Kenneth Thomas atendiendo al grado de cooperación y asertividad (ver Figura 1).



Figura 1. Elaboración propia a partir de Lederach, 2000. Estilos de conflictos de Thomas y Kennet

Según la nuestra comprensión de la paz y de los conflictos, que coincide con Lederach, el estilo de colaboración debería aprenderse y practicarse. *“Colaborar es cuando nuestra asertividad en realizar nuestros objetivos se atempera con una preocupación por los deseos y objetivos del otro”*. (Lederach, 2000:67)

Los chinos lo perciben como el desafío de unir la oportunidad con el peligro. Galtung lo describe como un medio por el cual aprendemos a vivir más plena y creativamente.

En este sentido y siguiendo a Cascón (2000), el reto que se nos plantea será como aprender a enfrentar y resolver los conflictos de una manera constructiva, “noviolenta”. Esto implica a su vez comprender qué es el conflicto y conocer sus componentes, así como desarrollar actitudes y estrategias para resolverlo.

### **1.4.3. Concepto de Educación para la Paz**

Tras la definición de los conceptos anteriores, podemos afirmar que la Educación para la Paz se asienta en dos conceptos que la definen, que son la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. Y sobre estos establece una forma de trabajar y unos ámbitos de trabajo, que han venido definiéndose a lo largo de su historia, como hemos visto en el apartado de evolución histórica, y que serán sus componentes. Utilizaremos la enumeración de principios o significados educativos de la Educación para la Paz de Jares (2004:32):

Educar para la paz es una forma particular de educación en valores; es educar desde y para la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc.

Educar para la paz es una educación desde y para la acción; enfocando nuestra energía hacia actividades socialmente útiles, es decir encaminadas a lograr los valores que persigue, allí donde no prevalezcan o se den situaciones contrarias: discriminación, intolerancia, etnocentrismo, insolidaridad, etc.

Educar para la paz es un proceso continuo y permanente, no debe quedar en meras actuaciones puntuales; debe abarcar y comprender todo el proyecto y las programaciones educativas.

La educación para la paz como dimensión transversal del currículum afecta a todos sus elementos y etapas educativas; reformula y reintegra los temas y contenidos ya existentes del currículum desde un enfoque integrador e interdisciplinar.

También queremos plantear en esta definición algunos obstáculos que aparecen, hemos encontrado y aparecen muy bien reflejados en un artículo de Ramos (2003) en el que describe cinco obstáculos y oportunidades en el desarrollo de la EP, de los cuales haremos referencia a varios, que consideramos importantes en la definición del concepto EP de acuerdo con nuestra práctica docente. El primero se refiere al *“significado del término Paz en el binomio Educación para la paz, (2003:131)* donde apunta que hay que centrar el nivel de análisis, para establecer el

significado del término paz como profesional de la educación por la paz, en la naturaleza humana y no sólo en la estructura social. Analizar las características y consecuencias de los conceptos de paz, violencia, conflictos y estrategias en la sociedad como colectivo y en las estructuras creadas por el estado como hace la escuela estructuralista no es suficiente, es necesario tomar como referente científico las escuelas psicologicistas: por encima de las conductas individuales de hostilidad y competencia, hay una determinada estructura social que crea y define el conflicto y determina cómo se interrelacionan las personas. El objeto de estudio no es la estructura en sí, sino la interrelación que produce entre los individuos, esta es la escuela en la que debe inspirarse para hacer un trabajo adecuado con la sociedad.

*“El conocimiento intelectual no es suficiente para producir un cambio de actitudes, es necesario trabajar sobre ellas, hay que conseguir que haya una vivencia personal sobre lo que pretende trasmitirse”* (Ramos, 2003:133). Esta justificación nos parece concluyente para la utilización de métodos socioafectivos en la EP, y define la razón por la que los utilizamos en nuestra asignatura. Más adelante, esta misma autora, apunta un segundo obstáculo, que viene también al hilo de nuestra comprensión y manera de trabajar la EP, se refiere al sistema educativo como problema en cuanto al fondo y la forma. Parte de Sastre y Moreno (2002) cuando señalan que nuestro sistema curricular ha tenido una disociación entre el plano afectivo y el cognitivo, centrándose la educación en éste último, dando lugar a una sociedad competitiva a nivel tecnológico, pro muy poco a nivel emocional, y por tanto poco preparada para resolver conflictos adecuadamente. Es interesante como muestran que las materias que conforman nuestro sistema curricular las determinaron los griegos hace muchos años para su sociedad, caracterizada por el elitismo, esclavismo, androcentrismo y la guerra. Lo cual resulta paradójico y no se ajusta a las necesidades de nuestra sociedad (Sastre y Moreno, 2000). En la forma que se utiliza para transmitir los conocimientos prima la disciplina y hay pocos espacios para la participación real, el aprendizaje está basado en la fórmula recibir, repetir y conformar, lo cual es contradictorio con la filosofía de la EP, que debería basarse en la fórmula de *concienciación*, inspirada por Paolo Freire: participar, no conformar y recrear. En la que profesor y estudiantes son co-aprendices, cogeneradores de conocimientos y co-partícipes.

En definitiva, estos autores y autoras y nosotros en cuanto que copartícipes de la asignatura EP, apostamos por este aprendizaje constructivista dentro de la EP y un enfoque socioafectivo basado en el sentir, pensar y actuar. Ya que consideramos de acuerdo con lo anterior, que en la transmisión de la EP, más importante que el fondo es la forma. El proceso debe ser participativo, basado en el uso de la razón y el cuestionamiento.

Volviendo al artículo de Ramos (2003), nos interesa tratar el que considera cuarto obstáculo en el desarrollo de la educación por la paz, que es *“el marco en el que se desarrolla el aprendizaje de la EP. La cultura de la violencia”* (Ramos, 2003:137). Nuevamente aparece la

paradoja, esta vez en la sociedad en la que debemos realizar la EP. Si analizamos los fundamentos de la cultura predominante en nuestra sociedad, encontramos como rasgos: el fomento del patriarcado, o sistema de dominación masculino legitimando el uso de la violencia; la búsqueda de liderazgo, de poder y de dominio, manifestando gran desinterés por las formas pacíficas de resolver conflictos; el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los estados; el etnocentrismo y la deshumanización del otro. Todos ellos rasgos contrarios y contraproducentes hacia los valores y principios que caracterizan la EP y que, en definitiva, justifican las guerras, bombas, el aumento de armamento, etc. Por lo que supone una dificultad añadida que muchos autores señalan y con la que nos encontramos en algunos debates de clase a la que a veces es difícil hacer frente.

Por último Ramos señala como quinto obstáculo “*la definición del término Educación para la Paz*” (2003:141), aduce que no hay consenso en cuanto al contenido que debe tener. Algunos autores como Jares (2004) hablan de componentes de la EP: Educación para la comprensión internacional, para los derechos humanos, intercultural, para el desarme, para el desarrollo, para el conflicto y la desobediencia. Pero señala que la información sobre el contenido mismo de estos temas no es suficiente o contribuye a un cambio de actitudes personales, que debería ser el primer paso en la EP: concebir el mundo de otra manera para contribuir a transformarlo.

## **1.5. MODELOS O PARADIGMAS PARA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

Existen diferentes posiciones ideológico científicas de las que puede partir la Educación para la Paz, determinando éstas, cuáles serán los objetivos, enfoques, intereses, niveles que la caractericen. Para establecer esta clasificación realizaremos una tabla comparativa (ver Tabla 1), siguiendo a Jares, (1999) y su análisis a través de los tres modelos o paradigmas de las ciencias sociales que relaciona con la educación para la paz.

Modelo técnico-positivista; con un enfoque cognoscitivo y dependiente, se caracteriza por la transmisión de los aspectos observables y cuantitativos de la paz. Parte de un concepto negativo de paz y del conflicto, la primera como ausencia de guerra, el segundo como evitación de toda conflictividad. Trata de sensibilizar a las personas para evitar la guerra. No cuestiona las estructuras políticas actuales. Para este modelo la educación debe ser neutral. El profesor se centra en desarrollar los objetivos cognoscitivos. El clima escolar está centrado en el profesor. Se da una relación vertical profesor-alumnado.

Modelo hermenéutico-interpretativo: con un enfoque cognoscitivo y afectivo, con especial atención a estos últimos; centrado en la interdependencia de los fenómenos y de las personas y en la subjetividad. Parte de un concepto de paz positivo, ausencia de guerra y de todo

tipo de violencia, prioriza las interacciones y relaciones interpersonales como objetivo y medio de aprendizaje.

**Modelo socio-crítico:** con un enfoque simétrico entre el cognoscitivo y afectivo, moral y político. Utiliza métodos socioafectivos y traspasa el umbral del aula. Se basa en un concepto de paz positiva amplio y global y en una perspectiva creativa del conflicto a través de su resolución de forma no violenta. Hace hincapié en la necesidad de conseguir un currículum emancipador luchando contra la violencia estructural y simbólica del sistema educativo y otorga gran importancia a los proyectos extraescolares.

Modelos →	Técnico Positivista	Hermenéutico Interpretativo	Socio Crítico
Concepto de paz	Negativo: ausencia de guerra	Positiva: ausencia de toda violencia interpersonal	Positiva: amplia y global
Conflicto	Negativo: evitar toda conflictividad	Negativo: evitarlo en la mente humana	Perspectiva creativa resolución no violenta
Modelo de profesor	Centrado en los objetivos cognoscitivos	Proveedor de información. Coordinador de interacciones y aprendizajes	Profesor investigador comprometido y coherente
Enfoque	Cognoscitivo y dependiente	Cognoscitivo y afectivo: con predominio de este y la comunicación	Cognoscitivos y afectivos, morales y políticos. Métodos. socioafectivos
Clima escolar	Centrado en el profesor	Prioritario clima positivo en el aula	Interacción escuela sociedad
Relación profesor- alumnado	Vertical, ausencia de relación.	Horizontal, participación en la organización	Horizontal, colaboración hacia la emancipación.
Orientación	Neutral no cuestionadora.	Hacia las relaciones interpersonales, subjetivas, psicologicista.	Hacia la acción y transformación de las estructuras violentas

**Tabla 1: Posiciones ideológicas científicas de las que puede partir la Educación para la Paz. Elaboración propia partiendo de Jares (1999)**

Hay que señalar que, como en toda clasificación, hay características que pueden encajar en distintas categorías.

Atendiendo y basándonos en esta clasificación, nuestra concepción de educación para la paz, estaría fundamentada en el paradigma interpretativo, integrando aspectos y propuestas del enfoque sociocrítico. Nos situamos en un enfoque cognoscitivo y afectivo, con mayor predominio de éste último, y también moral y político; trabajando con métodos socioafectivos. Nos centramos en establecer un clima positivo en el aula, aunque introducimos proyectos extraescolares para interactuar con la sociedad. La relación profesora-alumnado es horizontal, participativa y abierta. La profesora se sitúa como proveedora de información, coordinadora de interacciones y aprendizajes y persigue la coherencia entre su vida y su labor educativa. Entendemos por educación la para la paz, la que apunta Jares (1999), como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente basado en un concepto de paz positiva y en una perspectiva creativa del conflicto y en su resolución de forma no violenta mediante métodos socioafectivos, para desarrollar la cultura de paz que ayude a las personas a observar críticamente la realidad, para situarse y actuar ante ella.

## **1.6. LA EP EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO**

Educadores como María Montessori, John Dewey o Pere Rosselló, convencidos de que una escuela orientada de un modo distinto produciría ciudadanos distintos, es decir, pacíficos y decididos a rechazar la guerra, propusieron cambios importantes en los planes de estudio y en los métodos de trabajo escolar. Promovieron unos enfoques que todavía hoy encontramos útiles: la cooperación y la comprensión entre los distintos países y los contactos y los intercambios escolares, el análisis y la revisión crítica de los libros de texto. Para ellos, la EP era una tarea transversal que tenía que abarcar todos los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje.

Tal como describe Bastida (2009), los movimientos para la paz presentaban distintas tendencias y, con el paso del tiempo, surgieron otros: no violentos gandhianos, cuáqueros y menonitas norteamericanos, entre los que se cuenta John Paul Lederach. Éste último es una figura de referencia para el núcleo del Seminario Permanente de Educación para la Paz, que se acogió a la APDH (Asociación Pro Derechos Humanos de Madrid).

En nuestro país, en un contexto de dictadura y en los tiempos de la transición, también se podían encontrar movimientos pacifistas de varios tipos, desde los pioneros de raíces cristianas hasta los movimientos específicos antimilitaristas y de objeción de conciencia y, más adelante, de oposición a la entrada a la OTAN, de objeción fiscal, de rechazo a determinadas guerras, etc.

La investigación para la paz nació en los Estados Unidos, pero los centros más conocidos son europeos: el PRIO, fundado en Oslo en 1959 por Johan Galtung, o el SIPRI, de Estocolmo. Tenía y tiene como objetivos descubrir las causas de la violencia y de la guerra para deslegitimarlas como instrumento político y promover las condiciones de la paz. Se trata de una investigación “no neutral”, dirigida a la acción.

La EP, influida por los movimientos para la paz y por la *Peace Research*, se caracteriza por métodos activos y dirigidos a la participación social comprometida. Aunque ha adoptado las ideas de algunos pedagogos, especialmente de Paulo Freire, su ámbito de actuación referente no es la escuela, sino la educación no formal.

Mucho más relacionadas con el mundo escolar son las iniciativas de EP desarrolladas por la UNESCO desde sus orígenes y concretadas a través del plan de Escuelas Asociadas, con las que se trabajan temas de paz en sentido amplio (comprensión internacional, derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, etc.).

La globalización y la sociedad del conocimiento son realidades irrefutables en el mundo contemporáneo e imponen nuevos retos a las instituciones de educación donde se forman profesionales, a las que se les reclaman cambios sustanciales en los procesos docentes y en los modelos para la educación. Formar en los futuros profesionales de la educación aquellas capacidades de acción e interacción que les permitan desempeñarse exitosamente, con énfasis en el modo de ser que el sujeto configura y proyecta, para desenvolverse en el mundo con una visión y una identidad propia.

*“Hay que aceptar, que el paradigma acerca del proceso educativo, estrategias de aprendizajes, estructura curricular, misión y metas, ha cambiado. La educación se ha movido de las clases tradicionales hacia métodos basados en la experiencia; de las estrategias centrada en el profesor, a las centradas en el estudiante; de un currículum rígido hacia uno flexible; de estar focalizado en el contenido a estarlo en el aprendizaje y la competencia profesional. Pero esto, nos reclama la remodelación de las tareas, metas, métodos, contenidos y problemas a los cuales deben dar respuesta la educación de grado y posgrado en su vínculo con la sociedad, construyendo un currículum que fomente la capacidad intelectual del alumnado, no sólo en los contenidos específicos de la carrera y de la especialidad, sino en general en todos los aspectos sociales y humanísticos que conformen su acervo cultural; mejorando el contenido transdisciplinario de los estudios y aplicando métodos pedagógicos y didácticos que propicien una efectiva inserción de nuestro alumnado en su ejercicio profesional”*(Torres, 2006:17).

Directamente relacionado con la formación inicial de profesorado, en 1996 se creó en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona el Seminario Permanente de Educadores para la Paz (S.P.E.P), cuyo objetivo era facilitar a los futuros maestros, a través de un trabajo interdisciplinario, las respuestas a las necesidades más actuales de nuestra sociedad, dar nuevas respuestas a nuevas situaciones, organizar procesos de dinamización cultural y social, concienciar sobre la necesidad de una educación no sexista, intercultural, ambiental y encarar conflictos a través de medios no violentos. Came Romia i Agustí, coordinadora del S.P.E.P, afirma que *“una sociedad en cambio como la actual plantea*



*la necesidad de facilitar a los futuros maestros una formación vivenciada, activa, potenciadora y facilitadora, favoreciendo al máximo las aportaciones individuales y colectivas de los más directamente implicados en esta formación: los muchachos y muchachas que se preparan para ser maestros”*(1989: 437). Y establece tres criterios de formación:

Poder hacer, basado en potenciar situaciones que permitan trabajar en la cooperación e intercambio individual y colectivo.

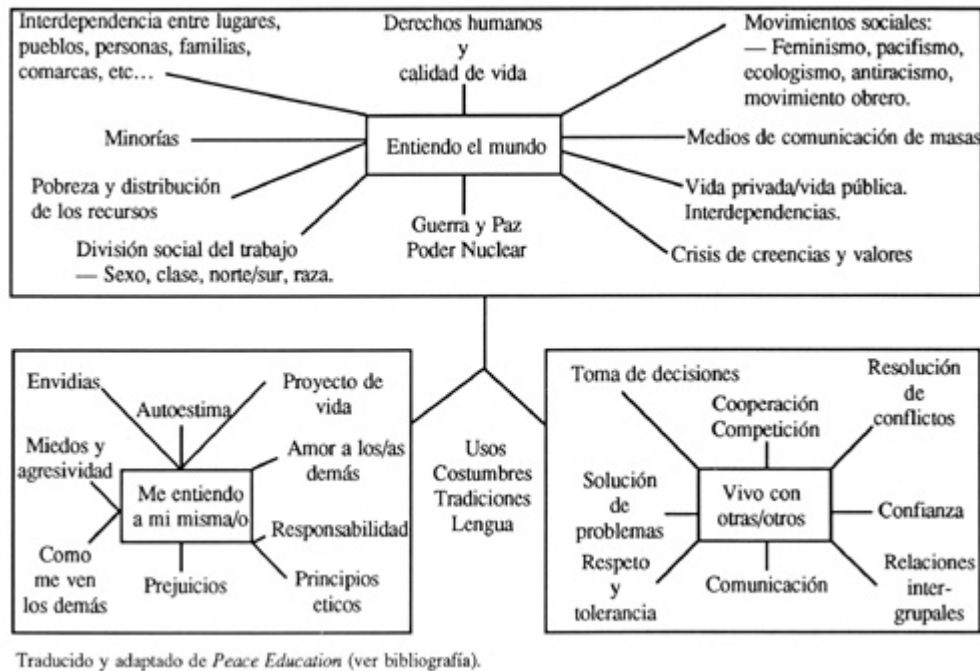
Saber hacer, planteándonos el tipo de formación que “necesitan vivir”, que ha de estar basada en la autoformación comprometida y responsable. *“En realidad es necesario hacer, y haciendo, hacerse”* (1989:438).

Saber ser, baste para explicarlo las siguientes citas textuales: *“todo educador, para poder serlo, necesita la exigencia de su propia superación”* (1989:438) *“Uno no es maestro por lo que enseña, sino por lo que nos enseña, o mejor, por lo que nos facilita que aprendamos”* *“El futuro maestro necesita una actitud de análisis que le permita conocer su actitud hacia sí mismo, hacia los otros, la realidad que le rodea y la vida en general. Y a la vez, también le es necesaria una provisionalidad, que no significa incertidumbre o inseguridad sino capacidad de cambiar y renovar planteamientos. Ya que ser no es nunca algo definitivo sino un proceso constante de crecimiento”* (1989:439).

Queremos resaltar esta propuesta de formación inicial, realizada hace ya veinte años, y no por ello obsoleta sino más bien al contrario, pues la encontramos adecuada para planearla como fundamentación de nuestra actuación dentro de la asignatura EP en el Grado de Educación Primaria e Infantil en el que nos encontramos. Así mismo nos decantamos por la necesidad e importancia que tiene trabajar, tal como apuntan Barbeito y Caireta (2010) el desarrollo de las competencias emocionales dirigidas a uno mismo, como por ejemplo, el conocimiento de las propias emociones y las de otros, la regulación emocional y la autoestima; las dirigidas a las otras personas, la empatía, la asertividad, la escucha, el diálogo, la animación de grupos, la toma de decisiones y la resolución de conflictos; y las centradas en convivir y habitar el mundo, pertenencia social y comunitaria, el conocimiento de los valores en que se fundamenta la sociedad democrática y el de los derechos humanos, el respeto por la diversidad, el desarrollo de habilidades sociales, el funcionamiento participativo de la institución escolar, el trabajo en equipo, el uso del diálogo en la resolución de conflictos, el planteamiento crítico de los hábitos de consumo y los estilos de vida y el desarrollo de proyectos en común.

Dicha propuesta nos gusta trabajarla partiendo de la imagen que se muestra en la Figura 2. Modelo para un currículum integrador. Esta figura, muestra como en el desarrollo personal influyen tanto el currículum formal (*instrucción*) como el oculto (*educación*), son dos de las ideas fundamentales de que partimos en el planteamiento de nuestra asignatura y que por tanto,

entendemos deben formar parte de la formación inicial del profesorado de educación para la paz.



**Figura 2. Modelo de currículo integrador de Peace Education-Guidelines for Primary and Secondary Schools Education Departament -Avon Country council.**

Consideramos fundamental encuadrar nuestra asignatura dentro del trabajo que persigue la adquisición de competencias para hacer frente a las tres áreas de este cuadro, entender el mundo, entenderme a mi mismo y entender y convivir con los demás. Esto repercutirá en la conformación del desarrollo personal de la persona que se forma, en este caso el alumnado de primero de grado en Educación Primaria e Infantil, cuestión esta importantísima en el desarrollo de su futuro trabajo, en el currículo formal y sobre todo en el currículo oculto, más diversificado y menos trabajado a través de la formación profesional. Por tanto esta asignatura, se nos plantea como una oportunidad para trabajar la formación del profesorado que tiene que ver o repercute en la ejecución del currículo oculto.

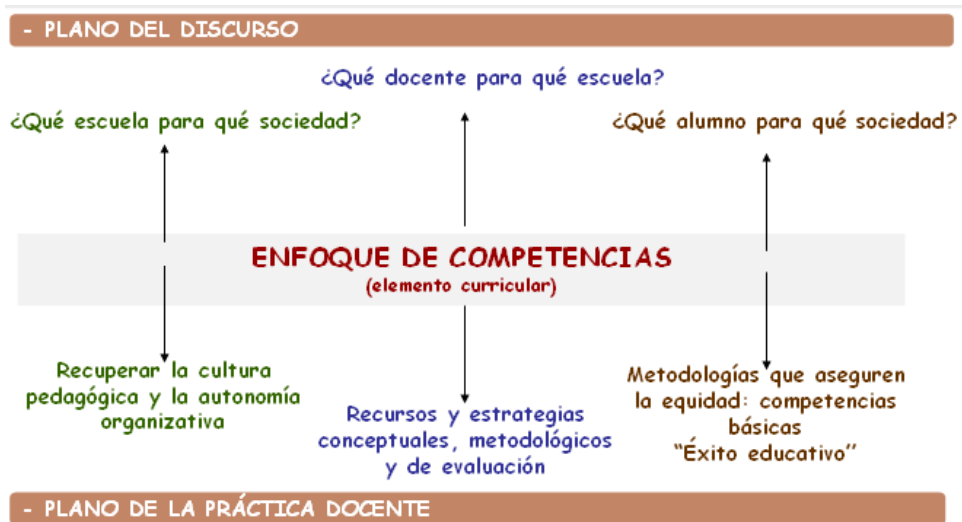
## 1.7. RELACIÓN CON EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Los roles del profesor se renuevan al asumir funciones propias de quien guía, orienta y colabora en el proceso de aprendizaje, pero a su vez, las condiciones de enseñanza conllevan nuevas oportunidades de aprendizaje para el profesorado: el profesor aprende haciendo, se ve expuesto a un contexto de demanda continua que exige de él estar abierto al entorno para incorporar tareas auténticas. En este escenario de cambios, la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado en competencias resulta esencial para su actualización y desarrollo profesional, siendo un factor clave para la mejora educativa (Ballester y Sánchez, 2011). Entre

los retos omnipresentes en muchos de los discursos y reformas de los últimos años, sobresale el favorecer contextos y procesos educativos que permitan la formación de personas autónomas, capaces de tomar decisiones informadas que afecten a sus vidas y de participar, a través de la iniciativa individual, en la vida profesional, social y política (Eurydice, 2002).

En este sentido, estas cuestiones configuran lo que podemos denominar como plano del discurso. Este plano que requiere de estrategias docentes basadas en la indagación y una enseñanza orientada por la Investigación-Acción para un aprendizaje de las competencias a lo largo de la vida. Este plano se conjuga con el plano de la práctica docente, el cual queda establecido por los siguientes componentes (ver Figura 3).

Tenemos que revisar los actuales recursos y estrategias conceptuales, metodológicas y de evaluación porque la enseñanza y el aprendizaje en la escuela se centra en las competencias pero “pegadas” a un contenido y contexto, y teniendo en cuenta los rasgos evolutivos del alumnado.



**Figura 3. Implicaciones del enfoque de competencias básicas: entre el plano del discurso y el plano de la práctica docente. Fuente: Elaboración (Santamaría, 2010)**

Las competencias incorporan dimensiones de tipo cognitivo, así como no cognitivo. En efecto, recogen elementos orientados a saber (conocimientos), a saber hacer (procedimientos o habilidades) y saber ser (actitudes), tal como se detalla en la Tabla 2 (Delgado, 2005).

<b>SABER</b> (Conocimientos)	<b>Conceptos, tipologías, teorías.</b> <b>Comprende profesional.</b> <b>Identificar...</b>	<b>Conocer.</b> <b>Entender fenómenos como propios o desde el punto de vista de su campo.</b>
<b>SABER HACER</b> (Habilidades)	<b>Saber aplicar, adaptar, imaginar procesos prácticos.</b> <b>Habilidad para el diseño de actividades...</b> <b>Habilidad en la resolución de tareas, de procesos</b>	<b>Habilidades comunicativas.</b> <b>Trabajar con los demás.</b> <b>Trabajar en entornos diversos.</b>
<b>SER</b> (Actitudes)	<b>Sentido ético.</b> <b>Compromiso con el rol ejercido.</b> <b>Valoración de las situaciones diferenciales</b>	<b>Pensamiento holístico.</b> <b>Asertividad</b> <b>Creatividad</b> <b>Sentido de la planificación, del tiempo</b>

**Tabla 2: Dimensiones que incorporan las competencias (Elaborada por Delgado (2005)).**

En este sistema, en el enfoque por competencias, los conocimientos siguen siendo importantes, no desaparecen; son un elemento necesario, pero no suficiente en la docencia. La competencia no consiste en adquirir conocimientos, sino saber qué se hace con ellos, esto es, consiste en una acción que exige, a su vez, un dominio de determinados conocimientos. En consecuencia, el conocimiento es algo previo al ejercicio de las competencias.

*“No se trata de negar el valor que la adquisición de conocimientos tiene en el proceso educativo, sino de acentuar la importancia que en el proceso educativo debe tener la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de los mismos y también la adquisición de capacidades que sirvan de base a esos procedimientos”*(Tudela, 2003:1)

La introducción de las competencias puede resultar útil en cuanto que centra la atención en el aprendizaje del estudiante; fomenta la innovación docente; incide en la convergencia entre educación y empleo, favoreciendo un vínculo entre la teoría y la práctica; y, finalmente, responde a la necesidad de adaptación al cambio continuo permitiendo flexibilidad y autonomía en la construcción curricular.

Las competencias pueden ser transversales o específicas. Las transversales son aquellas competencias compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento, se trata, por tanto, de competencias genéricas. En cambio, las específicas son aquellas relacionadas con disciplinas

concretas, estando, en este sentido, más relacionadas con los conocimientos. Ahora bien, una asignatura en particular debe contemplar tanto competencias específicas como transversales y a la adquisición de estas últimas es, mayoritariamente, a las que se encamina esta asignatura.

A su vez, las competencias transversales pueden clasificarse en instrumentales, personales y sistémicas. Se entiende por competencias instrumentales aquellas que miden las capacidades y la formación del titulado; por lo tanto, constituyen un medio para obtener un determinado fin. Las personales miden las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinares, esto es, se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás. En tanto que las sistémicas miden las cualidades individuales y la motivación a la hora de trabajar, ya que son las destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema.

Por su parte, entre las competencias específicas se distinguen tres clases como puede verse en la Tabla 3: las académicas o relativas a conocimientos teóricos (*adquisition of a body of knowledge*); las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer); y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

#### Clases de competencias

Transversales	Específicas
- Instrumentales	- Académicas
- Personales	- Disciplinares
- Sistémicas	- Profesionales

**Tabla 3: Clases de competencias específicas. Elaboración propia**

Algunos autores se han planteado cuáles son las competencias que ha de reunir todo docente. Zabalza (2003) señala las siguientes: planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con los estudiantes, autorizar, evaluar, reflexionar, investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

En relación con este tema, nuestro trabajo también pretende realizar una revisión y posterior reflexión sobre el estado de estas competencias en la docencia de la asignatura; al tiempo que la revisión sobre la incidencia del trabajo realizado a través de la asignatura en la adquisición de las mismas por parte del alumnado.



## CAPITULO 2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

### 2.1 INTRODUCCIÓN

Autores como Blandez (1996) hablan de diseño metodológico y define como la descripción de nuestro modo de proceder en el desarrollo de la investigación.

En nuestro caso el diseño del proyecto se basa en la recogida de opiniones del alumnado y de las propias reflexiones personales, sobre los distintos recursos educativos y metodologías empleados en la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad correspondiente al Grado de Educación Primaria e Infantil en la Escuela de Soria de la Universidad de Valladolid. En definitiva, se trata de una reflexión sobre las tareas y actividades utilizadas en la práctica docente de la profesora que realiza la investigación.

En base a estas opiniones se trata de comprender si los recursos educativos y metodologías empleados responden en su opinión a la adquisición de algunas de las competencias generales exigibles para alcanzar su titulación, como son: resolver procedimientos educativos mediante procedimientos colaborativos, fomentar la iniciativa, innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión, analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de toda forma de discriminación, fomentar los valores democráticos de solidaridad, justicia, Noviolencia y respeto a los derechos humanos, tomar conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y oportunidades de hombres y mujeres, de personas con discapacidad, de personas con distintas orientaciones sexuales, etc.

La investigación responde al interés de la profesora por realizar esta reflexión para tomar conciencia de las propias debilidades y limitaciones, así como las fortalezas y oportunidades a la hora de diseñar los recursos educativos y metodología empleada en su práctica docente. Pero tal como apunta Blandez *“la reflexión no es fácil, requiere práctica, entrenamiento, es algo que debemos de aprender, porque nadie nos ha enseñado”* (1996:61). El autor recomienda preguntarse constantemente el porqué de cada tema de reflexión y en cada respuesta que surja volver a preguntarse el *“¿Por qué?”*. En este sentido se trata de una reflexión que conlleva profundizar, analizar, estudiar, meditar...sobre como perciben las actividades, tareas, y contenidos, detenidamente, con atención, cuidado.

Dado que la planificación, acción, la observación y la reflexión son los cuatro pilares fundamentales de la segunda etapa del desarrollo de la Investigación- Acción, el paso por estas etapas será el modo de proceder que desarrollaremos en la investigación.

Puesto que los objetivos generales y específicos, que se persiguen con la realización de esta investigación, y quienes son los participantes de la misma, ya se han planteado en la justificación, pasaremos a definir la metodología que vamos a emplear, que será la IA.

A continuación realizaremos una contextualización de la metodología empleada en la Investigación, haciendo especial referencia a la asignatura sobre la realizamos la reflexión de la práctica docente, las competencias básicas y específicas generales exigibles para el Título, los contenidos, la metodología docente, la descripción de las actividades realizadas en los últimos semestres, sobre las que se ha indagado a los alumnos, y la evaluación de la misma. Y por último se realizará una descripción de las fuentes, técnicas e instrumentos empleados en el proceso de recogida de información.

## **2.2. METODOLOGIA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN**

Como ya hemos indicado en la justificación de la investigación, partimos de una metodología cualitativa la cual dispone de una serie de métodos y técnicas, cada uno de los cuales son más sensibles y adecuados que otro para la investigación de una determinada realidad. Dentro de estos métodos hemos optado por *El Método de Investigación-Acción* pues tal como apunta Miguélez (2005) es el único indicado cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un *problema* específico de un grupo y desea también *resolverlo*.

Por su parte, Rodríguez, la describe como “*modelo de investigación dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participativamente, una situación social para mejorarla*” (1991:60).

En este caso, los sujetos investigados participan como coinvestigadores, lo que implica una participación activa, en la que no sólo se aprende de los demás, sino que también los demás aprenden de ti. La experiencia, la opinión, la aportación de cada participante es con lo que se construye y se va desarrollando la investigación (Blández Angel, 1996)

El fin principal de esta investigación no es algo exógeno a la misma, sino que está orientada hacia el desarrollo y emancipación de los participantes en la misma; en este caso alumnado y profesora, y hacia la solución de sus problemas.

El *enfoque* con que vemos una realidad depende de nuestro *punto de vista*, y éste depende de nuestro *punto de ubicación* para explicar, justificar y demostrar la *validez* de nuestro enfoque, tenemos que explicar, justificar y demostrar la validez de nuestra ubicación, es decir, cómo y por qué llegamos ahí y, sobre todo, por qué seguimos ahí.

Por ello nos interesa contemplar y analizar en esta investigación los diferentes puntos de vista y puntos de ubicación de que partimos, en la práctica docente que se está realizando, cada uno de los participantes y con ellos presentes, tratar de explicarnos la validez de nuestra ubicación y en su caso, la conveniencia de provocar cambios que hagan posible la variación de la misma.

Pero ¿cuál es el procedimiento, o cómo aplicaremos el método para conseguir detectar estos puntos de vista, ubicación, la validez de los mismos o la necesidad de provocar cambios



que nos conduzcan a nuevos planteamientos? Para ello a continuación describiremos como surgió y ha ido desarrollándose la Investigación -Acción (IA) y lo haremos desde la perspectiva sociológica y educativa.

El padre de la IA es Kart Lewin, en 1944 describía con él una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social. Para él consistía en una investigación que conduce a la acción y se realiza mediante unos pasos que se repiten de forma reiterativa y cíclica:

1. análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica,
2. recolección de la información sobre la misma,
3. conceptualización de la información
4. formulación de estrategias de acción para resolver el problema,
5. ejecución y
6. evaluación de resultados

En la década de los ochenta empezaron a aparecer numerosas experiencias de Investigación-Acción en educación, especialmente en Europa y Estados Unidos, surgiendo como una forma de comprender y resolver los problemas prácticos que se originan en las aulas.

En España, la fecha clave fue 1982, cuando Elliot, participó en el Primer Congreso de Didáctica que tuvo lugar en Murcia, cuyo discurso acogieron los movimientos de renovación pedagógica. Las ideas expuestas en su discurso, y posteriormente las de sus seguidores abrieron una etapa que desembocó en la Reforma educativa de 1990, alentando la figura del docente-investigador.

A partir de esta década se publican numerosos trabajos y obras importantes explicando dichas ideas, como ejemplo citaremos la obra de Latorre (1992). El maestro investigador, obra con la que trabajamos durante el Master de Investigación en Ciencias Sociales, dentro del cual se enmarca este trabajo. En él se explica como la investigación en el aula requiere, como toda investigación, curiosidad y deseo de conocer y describir los fenómenos que provocan incertidumbre, para ello será necesario identificar problemas: algo que se quiera cambiar o mejorar y que sea factible llevar a la acción. Y formular hipótesis de trabajo, inicialmente de carácter provisional; centrando el interés del maestro investigador sobre algo que se puede probar y sirve de apoyo para la reflexión. Estas deberán ser claras, precisas, comprensibles, deberán explicitar la mejora deseada y describir ciertos rasgos contextuales. Partiendo de esta obra surgió la posibilidad de realizar la reflexión sobre la propia práctica docente que con esta investigación pretendemos realizar.

Durante el curso pasado, ya se fue observando, aunque no se trabajó de forma explícita, la reacción, interés manifestado, dedicación e importancia que las alumnas y alumnos daban a las diferentes metodologías y actividades utilizadas a lo largo del cuatrimestre, y partiendo de

esas percepciones por parte de la profesora, se han ido introduciendo cambios y o adaptaciones en las mismas. Este hecho hace que de alguna forma, el ciclo inicial de la Investigación-Acción ya se hubiese planteado implícitamente, aunque no fuese de forma consciente, pues ha sido a partir de la formación del Máster de Investigación en Ciencias Sociales, cuando se ha definido de manera consciente la realización de la investigación sobre la práctica docente y el análisis explícito de esas percepciones y repercusiones que las diferentes actividades y metodología tienen sobre la adquisición de competencias generales en las alumnas y alumnos de la asignatura.

La Investigación-Acción en el aula considera que todo docente, es capaz de analizar y superar sus dificultades, limitaciones y problemas y ofrece una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso sea riguroso, sistemático y crítico, es decir reúna los requisitos de una “investigación científica”

Es una metodología de resistencia contra el ethos positivista, que considera el análisis científico inaplicable a asuntos relacionados con los valores. Implica un compromiso con el proceso de desarrollo y emancipación de los seres humanos (Miguélez, 2000).

Los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado. El investigador actúa como un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso de establecimiento de normas consensuadas, como un catalizador de problemas y conflictos, también de alternativas y propuestas, y en definitiva como un técnico y recurso disponible (Miguélez, 2000). Dado que los objetivos de nuestra investigación están relacionados con valores, en tanto que persigue analizar los distintos recursos educativos y metodología empleados en la asignatura para poder adaptarlos y desarrollar competencias en el alumnado como; el espíritu de iniciativa y una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión; la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta; los valores democráticos de tolerancia, solidaridad, justicia y No violencia y la valoración de los derechos humanos; la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación. Esto hace que el análisis científico resulte inaplicable. El compromiso con el desarrollo personal es también evidente. Respecto a la participación de los investigados, partimos también de un objetivo en la investigación que es recoger las opiniones del alumnado de la asignatura de manera que nos orienten hacia propuestas concretas para poder mejorar la propia práctica educativa, por lo tanto, para conseguir estas opiniones, será necesario y conveniente implicar y hacer copartícipe al alumnado, de forma que la orientación hacia la mejora sea definida por todas las partes que la conforman. La inclusión de la perspectiva de todas las partes mejora la visión y el resultado final del conjunto. Esto hace que, en este caso la

investigadora, sólo facilite y ponga a disposición los medios que se abordarán por parte de de todo el alumnado para ofrecer esa visión global de la práctica docente.

Se trata de un proceso abierto, flexible, cíclico, que da cabida a la modificación, rectificación, adaptación, cambio de la acción, en el momento en que se requiere, demanda o detecta por parte de los sujetos o participantes de la investigación. La docencia, y en concreto la de esta asignatura, requiere especialmente de estas características que permiten y preparan para el cambio, los conflictos sociales, políticos, personales, estructurales; analizando como varían, cambian, etc.; y la forma de adaptarse a los mismos y afrontarlos requiere de pruebas, variaciones. Además el continuo cambio o variación de las personas participantes en la acción (alumnado) obliga o establece que sean necesarias las adaptaciones, cambios, en base al conocimiento y adecuación al perfil de las mismas.

La IA persigue como fin último el mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas, estudiando las complejas actividades de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella a través de un proceso de autocrítica y reflexión, pausada, serena y prolongada sobre su propio desempeño docente, sobre el ejercicio y desarrollo de su actuación: AUTODIAGNÓSTICO. Esta orientación de investigación responde a una necesidad muy sentida y vivida en el mundo de la educación contemporánea en general, y en nuestro caso en concreto y en particular, dada la novedad que supone la impartición de esta asignatura dentro de la formación inicial de profesorado en la Escuela de Soria, dentro del Grado en Educación Infantil y Primaria, así como su impartición por parte de la profesora, ya que se trata de una asignatura nueva para la misma.

Es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente. Trata de ser lo más rigurosa, sistemática y autocrítica posible, y se contenta con hallar “verdades locales y temporales” que sean confiables y útiles para mejorar nuestra vida cotidiana. Consiste en determinar cómo aprenden los sujetos lo que deben aprender o en general como un profesional construye una visión particular del mundo que lo convierte en un profesional competente y honesto.

### **2.2.1. Características de la Investigación-Acción en el aula**

Tal como Elliot (1999) indica, existen diversas formas de reflexión en relación con los diferentes aspectos de la práctica educativa, distingue tres formas de reflexión: la deliberadora, la evaluadora y la Investigación-Acción que constituyen tres diferentes modos de reflexión práctica “reflexión relacionada con la elección”, “reflexión relacionada con la respuesta” y “reflexión relacionada con el diagnóstico” respectivamente. Los dos primeros son prescriptivos para la acción mientras que el juicio de la Investigación-Acción es diagnóstico, realiza un análisis de la práctica y sus tendencias sobre la base de datos y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente, que permiten juzgar mejor qué es lo que está pasando. Y esta es la pretensión

de nuestra investigación, diagnosticar, analizar la práctica docente y sus tendencias sobre la base de actividades realizadas, datos recogidos y competencias que deben adquirirse, para de esta manera, indagar y percibir lo que sucede.

Continuando con Elliot (1999) vamos a ir enumerando las características que asigna a la IA en tanto que forma de reflexión diagnóstica y contrastándolas con la propia práctica.

La IA en las escuelas analiza las acciones humanas y situaciones sociales experimentadas por alumnado y profesorado como: inaceptables o problemáticas, susceptibles de cambio y prescriptivas, o que requieren una respuesta rápida. En nuestro caso iniciamos la investigación para analizar la metodología empleada en la práctica docente como situación social experimentada por el alumnado, que en principio no apuntaba a ser problemática, ni requerir respuestas rápidas, pero podría ser susceptible de cambios y eso es sobre lo que queríamos indagar.

El propósito de la IA consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema *“la comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción deba fundarse en la comprensión”* (Elliot 1999:24). En nuestro caso, sucede lo mismo, no buscamos con esta investigación descubrir fórmulas mágicas que nos conduzcan a una práctica docente perfecta, tan sólo pretendemos ampliar nuestra visión de la práctica docente que realizamos, para con esa comprensión tratar de enriquecerla y mejorarla.

Al explicar lo que “sucede” la Investigación-Acción construye un “guion” sobre el hecho en cuestión. En este sentido el simple hecho de realizar esta investigación, reflexionar sobre la práctica, estructurar y recabar información sobre la percepción del alumnado respecto de las actividades realizadas, leer y recabar documentación sobre el marco teórico de la asignatura, etc. ya ha servido para plantear determinado “guión” sobre la propia práctica docente en cuestión.

La IA interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema. “Lo que ocurre” se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. De ahí la importancia de las entrevistas y las observaciones para interpretar los hechos como acciones y transacciones humanas. Por eso nos interesa conocer la interpretación de “lo que ocurre” por parte del alumnado de nuestra asignatura, como valoran algunas actividades, que tareas les han resultado más interesantes, con que reflexiones o lecturas han descubierto cosas de las que no sabían nada, que temas les han hecho pensar más.

Como la IA considera la situación desde el punto de vista de los participantes, lo describirá y explicará con el lenguaje que éstos utilizan, el que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria. En ese sentido el lenguaje en que describimos nuestra investigación tampoco es un lenguaje técnico científico al

que sólo unos pocos puedan acceder y comprender. Vamos a partir y a explicar, partiendo de las explicaciones y opiniones manifestadas por los participantes, el alumnado y por tanto el lenguaje de cada día.

La IA implica a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, por tanto en el resultado o informe de la investigación también aparecerán las impresiones que sobre las interpretaciones y explicaciones se ha hecho.

Y por último como la IA incluye el diálogo libre de trabas entre el investigador y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos. Una confianza mutuamente aceptada que rija la recogida, el uso y la comunicación de los datos.

También es interesante considerar los principios de la IA establecidos por Miguélez (2000) que se citan a continuación:

- El problema de investigación, su análisis e interpretación, plan de acción y evaluación, será descubierto y estudiado por el docente-investigador, que actúa e interactúa con la situación-problema, a quién se le reconoce la capacidad básica para desarrollar su propio conocimiento.
- La actitud inicial de docente-investigador debe consistir en una postura exploratoria, sobre la compleja, rica y dinámica vida del aula; necesita conocer las cosas en toda su especificidad.
- La práctica investigativa del docente no debe distorsionar el valor educativo de su docencia, es decir, que tratando de mejorar su eficiencia docente futura, desmejore la actual, y preocupándose de las actividades se olvide de los actores. En este sentido se ha tratado de cuidar mucho la realización de cada una de las tareas de recogida de información, se ha informado previamente al alumnado del carácter de la investigación, de la confidencialidad de los datos, se ha realizado sin interrumpir el horario de clase, siempre después de, o aprovechando horas sueltas entre clase y clase. Esto a veces, por la falta de tiempo de la investigadora también ha repercutido negativamente en la calidad de las técnicas empleadas, en la pulcritud de la realización de las mismas, etc. Sin embargo, también consideramos necesario apuntar que en algunos casos la realización de alguna técnica ha repercutido satisfactoriamente en el alumnado, creando curiosidad respecto a la investigación, planteando colaboraciones espontáneas por su parte e interés por la misma. De alguna manera ha suscitado una participación mayor por parte del alumnado.

## 2.3. DISEÑO EDUCATIVO DE LA ASIGNATURA

### 2.3.1. Contextualización de la Investigación

Nuestra investigación se realiza dentro de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad que forma parte del Módulo de Formación Básica del Título, y su núcleo de competencias básicas aparece ya definido en la ORDEN ECI/3854/2007, y ORDEN ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Primaria, respectivamente. Esta asignatura, en ambos Títulos se imparte en el primer curso del plan de estudios, pues en ella se recogen competencias básicas que vienen exigidas por tres leyes que son de obligado cumplimiento:

- Ley 3/2007 de Igualdad entre Hombres y Mujeres.
- Ley 51/2003 de No Discriminación y Accesibilidad de las Personas con Discapacidad.
- Y la Ley 27/2005 de Cultura de la Paz que adquiere un especial significado en el caso de la formación de profesionales de la educación de cualquier nivel educativo.

### COMPETENCIAS GENERALES <sup>1</sup>

Se atenderá al trabajo de las **competencias generales** que son exigibles para el Título, pero se hará incidencia, de un modo particular, en las siguientes:

- Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
- Fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
- Fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de No violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.
- La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.
- El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
- El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

---

<sup>1</sup> ORDEN ECI/3854/2007, y ORDEN ECI/3857/2007 de 27 de diciembre

## COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

– Promover la capacidad de análisis y su aceptación, así como su incorporación de forma crítica, sobre el cambio de las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social, y desarrollo sostenibles.

– Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Fomentar el análisis de los contextos escolares en materia de accesibilidad.

– Reflexionar sobre la necesidad de la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

– Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de Noviolencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.

– Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.

– Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

– Promover el desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

### **2.3.2. Contenidos de la asignatura**

Los contenidos de la asignatura se distribuyen dentro de cuatro Bloques temáticos que se muestran en la Tabla 4 y en el Anexo 1 se adjuntan los contenidos enunciados en la guía docente. A continuación se describen los bloques en profundidad.



BLOQUE TEMÁTICO	CARGA ECTS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO
Bloque I: Educación para la paz y la igualdad. Conceptos básicos y estado de la cuestión	1	2 semanas
Bloque II: Educación para la paz y derechos humanos	1,5	4 semanas
Bloque III: Género, educación para la igualdad y curriculum	1,5	4 semanas
Bloque IV: La Educación para el desarrollo. Movimientos sociales, pobreza y globalización	1,5	4 semanas
Evaluación de la asignatura y exposición de experiencias de educación para la paz y la igualdad realizadas por el alumnado o elaboración de un proyecto de aprendizaje tutelado.	0.5	1 semana

**Tabla 4: Contenidos de la asignatura.**

### **Bloque I: Educación para la paz y la igualdad. Conceptos básicos y estado de la cuestión**

En este bloque se trabaja sobre el origen y ámbitos de la educación para la paz y la igualdad, su contextualización histórica, soporte conceptual y normativo. Se hace también referencia a su introducción en el currículo prescrito de la Educación Infantil y Primaria.

### **Bloque II: Educación para la paz y derechos humanos**

Se trabaja con las concepciones de paz, Noviolencia y conflicto. Así mismo, y principalmente a través de las prácticas nos introducimos en los diferentes componentes de la educación para la paz (intercultural, para los derechos humanos, para el desarrollo, el desarme, para prevenir la violencia, para el medio ambiente, para la igualdad o coeducación) y sus diferentes implicaciones educativas, organización, metodologías, actuaciones, recursos, evaluación.

Dentro de este bloque tiene lugar el primer seminario monográfico sobre derechos humanos, donde se trabaja sobre y con la Declaración Universal de Derechos Humanos, la declaración de Derechos del Niño y organizaciones defensoras de los Derechos Humanos.

### **Bloque III: Género, educación para la igualdad y currículum**



En este bloque se trabaja inicialmente sobre la no discriminación y la igualdad de oportunidades fundada en sexo, raza, color, lengua, orígenes, religión, discapacidad, orientación sexual. Para trabajar específicamente discapacidad y orientación sexual, y centrarnos en la discriminación de las mujeres y sus principales elementos y evolución histórica. La coeducación y las implicaciones educativas de la misma se han trabajado ya en el bloque anterior, dentro de una práctica grupal, por lo que en este bloque se realiza el segundo seminario monográfico sobre la perspectiva de género y el análisis de la misma en la institución escolar, en los materiales, espacios, contexto organizativo, etc.

#### **Bloque IV: La Educación para el desarrollo. Movimientos sociales, pobreza y globalización**

Sobre la educación para el desarrollo, también se ha trabajado ya en el Bloque II, a través de una práctica grupal: su definición e historia, así como las declaraciones, reuniones y actos más relevantes relacionados, así como materiales y recursos para la educación para el desarrollo. En este bloque nos centramos en esta la acción de las ONGs y los movimientos sociales, el cambio climático, la globalización, relaciones norte-sur, la deuda externa, el consumo crítico. Y se trabaja sobre las implicaciones educativas y la construcción de un modelo didáctico para la educación para el desarrollo

##### **2.3.3. Metodología Docente**

Como hemos comentado en la justificación del tema elegido, el primer curso resultó una adecuación entre los requisitos establecidos en la guía docente de la asignatura en la Escuela de Segovia; la utilización de la bibliografía consultada sobre metodologías y orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES; la experiencia profesional como tutora en el centro asociado de Soria, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la experiencia profesional como personal técnico en programas de acción social en algunas ONGs, destacando entre ellas Cruz Roja y el contexto del aula en la que se impartía la asignatura.

Todos estos elementos configuraron de alguna forma la metodología, los elementos y componentes de la actuación.

De la guía docente de la asignatura en la Escuela de Segovia, se partió para diseñar la programación, partiendo de los bloques, objetivos, contenidos, métodos docentes, plan de trabajo, evaluación, bibliografía.

A través de libro de De Miguel (2006) se recabó la información necesaria para seleccionar y adecuar los métodos docentes tanto a los contenidos como a la consecución de competencias que se habían de conseguir a través de la asignatura y a las nuevas directrices marcadas por el Plan Bolonia, sobre la estructuración de las clases en clases teóricas, prácticas y seminarios, con la subdivisión de alumnado en estas.

De los materiales utilizados por Cruz Roja Juventud en educación no formal, se extrajo buena parte de la documentación sobre la que trabajaron las primeras prácticas y seminarios, ya que esta organización lleva mucho tiempo trabajando EP en las aulas a través de talleres extraescolares y cuenta con materiales interesantes para trabajar la autoestima, el cambio, la pobreza, la ayuda humanitaria y los desastres, los derechos, el respeto al medio ambiente, la convivencia y diversidad, la coeducación, etc.

El contexto del aula en el que se impartía la asignatura, es uno de los factores más importante, ya que es el que marca y condiciona los ritmos y de alguna forma determina como se va a desarrollar, potenciar o ralentizar toda actividad propuesta.

Iniciábamos el procedimiento de diferenciación y división de clases atendiendo a las modalidades de clases de teoría, clases de práctica y seminarios, en las que la clase participa con todo el alumnado en las primeras, dividida al cincuenta por ciento en las prácticas y divididas en cuatro para los seminarios, es decir, la teoría se imparte a la clase grupo total, en este caso alrededor de sesenta personas, la práctica se divide en dos grupos de aproximadamente treinta personas cada uno, y los seminarios en cuatro grupos de aproximadamente quince personas.

A continuación realizaremos un recorrido por las diferentes modalidades organizativas, con una breve reseña descriptiva de las mismas.

#### **2.3.3.1. Las clases teóricas**

Se trabajan a través de exposiciones, generalmente apoyadas en presentaciones PowerPoint, materiales audiovisuales, recensiones...sobre la teoría que se ha aportado bien a través de fotocopias dejadas en reprografía, bien a través de documentos facilitados a través de medios digitales. Sobre los temas tratados en cada clase se aclaran y contrastan las dudas, aportaciones del alumnado extrayendo las conclusiones e ideas más importantes.

#### **2.3.3.2. Los seminarios-talleres**

En ellos se trabaja sobre temas monográficos, generalmente coincidentes con dos de los bloques de la asignatura: derechos humanos e igualdad entre hombres y mujeres, a través de la interacción y la actividad del alumnado. Para ello se suele primero presentar el tema, después plantear un caso, para finalmente trabajar sobre el mismo, a través de diferentes dinámicas de grupo, como puede ser el “role playing”, juegos de simulación, dilemas, etc., reflexionando en primer lugar individualmente, y después poniéndolo en común en grupo. Para la realización de estos seminarios, se facilita con antelación algún texto de lectura que sirva para establecer criterios que apoyen y faciliten la información, generación de dudas, consultas aclaratorias, informativas, asociación de ideas, posicionamiento, etc. Garantizando la interacción y el intercambio de ideas e interpretaciones, reflexiones y de esta manera la vivencia de las diferentes posturas y opiniones que suele generar una misma cosa. Sobre esta experiencia se

realizará un análisis posterior y se intentará generalizar a situaciones exteriores de la vida real, reproduciendo de esta forma los pasos concretos del enfoque socioafectivo.

Los cuatro seminarios finales quedan reservados para la exposición de los trabajos individuales tutorizados, de la que se hablará más adelante, en el apartado de actividades prácticas.

### **2.3.3.3. Las clases prácticas**

En ellas nos centramos principalmente en la explicación, organización y exposición de trabajos grupales sobre algunos de los temas recogidos en los bloques de la asignatura, que muestran cómo deben actuar los estudiantes. Para ello se divide a la clase en grupos, generalmente en las clases de primer semestre, primaria, como el alumnado no se conoce, prefieren establecer los grupos de forma aleatoria, en el grupo de segundo cuatrimestre, infantil, ya tienen grupos hechos, aunque se insiste en las oportunidades y riqueza que puede ofrecer el cambio, suelen optar por continuar con los grupos que ya se han formado a lo largo del primer semestre. Cada grupo trabaja un tema diferente, por ejemplo en la práctica sobre educación en valores.org., en la nos apoyamos en la página web con ese mismo nombre, que tiene por objetivo facilitar y aglutinar herramientas de trabajo, información y orientación para el profesorado. Cada grupo elige uno de entre los diferentes ámbitos de educación que plantea la página: educación en derechos humanos, en igualdad, para el desarrollo, para prevenir la violencia, intercultural, para el medio ambiente, sexual y afectiva, para la paz, para la convivencia.

Los grupos trabajan sobre ese tema a partir de las orientaciones dadas por la profesora y preparan un trabajo, que generalmente incluye la definición de la educación que han abordado, su contextualización histórica y una propuesta de actuación, para exponer en el aula a todo el alumnado. En dicha exposición el resto de alumnado, deberá recabar información, y participar para conseguir una adecuada comprensión de las propuestas de sus compañeros. Las partes sobre la definición y contextualización histórica de cada uno de los trabajos grupales, se unifican y pasan a formar parte de la teoría de la asignatura, sobre la que se examinará todo el alumnado.

Finalmente la valoración de estos trabajos se realiza conjuntamente con el resto del grupo que recibe la exposición, a través de un informe consensuado. A dicho informe pueden hacer alegaciones las participantes de la práctica o trabajo grupal.

Suele hacerse otro trabajo de estas características, basado en materiales de trabajo sobre educación para el desarrollo utilizados por Cruz Roja Juventud, o sobre organizaciones no gubernamentales que trabajan en diferentes campos: ayuda humanitaria, defensa de los derechos humanos, discapacidad, educación, educación y cooperación al desarrollo, medio ambiente,

inmigración etc. Para este último partimos del listado guía de ONGs de la web [canalsolidario.org](http://canalsolidario.org).

#### **2.3.3.4. Las prácticas externas**

Su objetivo es lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral. No se han realizado prácticas externas como tal, pero si a lo largo de estos dos años, se han acercado al aula experiencias relacionadas con entornos laborales que han supuesto la incorporación de experiencias y realidades próximas al mercado de trabajo, sugiriendo aportaciones que están cerca de formar parte de esta modalidad.

En primer lugar, desde el inicio de la asignatura, se colabora con la Oficina de Asuntos Sociales de la Universidad de Valladolid, para organizar y coordinar un Taller sobre "educación y enfermedad mental" impartido por los técnicos de la federación de asociaciones de familiares y enfermos psíquicos de Soria asociación virgen del camino (FEAFES-ASOVICA). A través del mismo, además de promover la comprensión sobre la situación que vive el colectivo de personas que sufre una enfermedad mental, principalmente esquizofrenia en este caso, se facilita información sobre el perfil de las distintas personas que trabajan con el colectivo, haciendo especial incidencia en el de formadores o educadores, que está directamente relacionado con el alumnado, y podría suponer en un futuro un campo profesional.

Este año, se ha vuelto a realizar dicho Taller en el segundo semestre, y para el alumnado del primero se ha puesto en marcha una actividad de voluntariado: sesiones de intercambio sociocultural, trabajando con Internet, entre estudiantes de la E.U. de Educación y personas con discapacidad de la Asociación de parálisis cerebral y patologías afines de Soria (ASPACE), todos los miércoles por la tarde en el local de la asociación C/ Enrique Pascual Oliva, 4, bajo. Una vez se configuro el grupo de personas voluntarias, un total de seis, las profesionales de ASPACE mantuvieron una charla con estas y les explicaron la información que debían saber sobre la discapacidad de cada persona, lo que quería conocer cada uno/a en el uso de Internet y programas asociados, y aclarar las dudas que pudieran surgir con los universitarios, para poder planificar mejor la actividad. Tras la charla de preparación, fijaron el día y hora de la semana que venía bien a todos (estudiantes y personas de ASPACE) para comenzar las sesiones. Esta experiencia, tiene que ver con la estrategia de Aprendizaje Servicio (APS), en inglés Service Learning (SL) en la Universidad que Francisco y Moliner definen así: *“Se trata de una metodología actual pero que cuenta con elementos sobradamente conocidos por todos, como son el servicio voluntario y la transmisión de conocimientos y valores”* (2010:70). Así mismo la definición más cercana a la experiencia que aportamos sería la de Tapia en Francisco y Moliner: *“El APS se define como un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado*

*institucionalmente de forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes” (2000:71).*

Esta iniciativa, planteada en principio para el alumnado de Educación Primaria, durante el periodo correspondiente al primer semestre, se prolongó por deseo expreso de las dos partes implicadas, hasta final de curso. La valoración por parte de ASPACE y del alumnado implicado ha sido muy satisfactoria, cumpliendo en gran medida los objetivos que se persiguen con la realización de prácticas externas. Dicha experiencia se ofrecerá al alumnado el próximo curso, tratando de ampliarla a través de convenios con otras organizaciones.

Otra experiencia del curso pasado, en colaboración con la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades de la Junta de Castilla y León, fue la realización del programa “**Más Iguales**” de sensibilización en la Igualdad de Oportunidades dirigido a Universitari@s de diferentes facultades de Castilla y León. Su **finalidad** última es “*crear en la población universitaria una opinión y sensibilización firme sobre igualdad entre hombres y mujeres fomentando la corresponsabilidad conjunta en un contexto de educación en valores, evitando estereotipos machistas, y haciéndoles conscientes de la influencia que tendrán como futuros profesionales en la evolución de la sociedad en un sentido igualitario*”.

El programa se desarrolló con un **Equipo presencial** formado por tres profesionales, que impartieron tres sesiones en diferentes aulas. Constituyó también una oportunidad de contemplar otra posible experiencia profesional, así como la puesta en marcha por parte de otros profesiones de actividades, que se habían contemplado en la teoría.

Por otra parte, la colaboración por parte del centro y de la profesora con las distintas organizaciones no gubernamentales (ONGs) de la ciudad, han dado lugar a numerosas colaboraciones, aportando al alumnado experiencias próximas a las prácticas externas. A continuación se enumeran las más significativas:

La Presidenta de la organización “Mujeres del Mundo” dio un taller sobre “Cooperación al desarrollo con perspectiva de género. Duración: dos horas y media, de 11 a 13:30 horas.

Mujeres del Mundo organizó el I Festival de Cine “Género Diversidad Cultural y Mestizaje” con el objetivo de promover una conciencia crítica hacia las diferentes formas de discriminación que se ejercen sobre la mujeres en todo el mundo y la necesidad de construir un mundo diverso que se asiente sobre los principios de respeto, equidad, justicia y libertad. Dentro de las actividades paralelas del festival, tuvieron lugar en la Escuela de Educación de la UVa de Soria, proyecciones en las aulas, a las que el alumnado de nuestra asignatura asistió y sobre las que se realizaron reflexiones individuales y algunas grupales en el aula, suponiendo una ocasión de contemplar situaciones y vivencias desde la propia experiencia de las protagonistas, ya que las películas seleccionadas son muy diversas en cuanto a nacionalidad y temática, planteando

situaciones que tienen lugar en algunos países de primera mano, sin distorsión por parte de los medios de comunicación. Este año se ha repetido, con el nombre MUJERDOC-II Festival Internacional de Cine Documental sobre Género, se han ampliado, por parte de la organización, las actividades paralelas propuestas para la escuela, y ha resultado una experiencia muy enriquecedora, sobre la que el alumnado ha manifestado su interés a través de los documentos recogidos, y sobre lo que se hablará más adelante (se adjunta Programa del I y II Festival en el Anexo 9).

Con la organización “Tierras sin males” se ha realizado, también en un semestre de los dos cursos, una presentación sobre la experiencia de dos jóvenes que participaron, a través del programa jóvenes solidarios de Castilla y León, en un proyecto de cooperación con jóvenes que la asociación desarrolla en el Salvador. Se trata de becas otorgadas a jóvenes de la comunidad, por parte de Consejería de Interior y Justicia Dirección General de Políticas Migratorias y Cooperación al Desarrollo, para participar en el trabajo que viene realizando una organización castellanoleonesa en un país en desarrollo mediante un proyecto de cooperación, durante tres meses. El testimonio de estos jóvenes, supone una vivencia única, que da lugar a una interacción no posible a través de otros recursos audiovisuales o escritos. En los dos casos, esta actividad, suscitó mucho interés y participación entre el alumnado y se puede considerar una experiencia próxima a las prácticas externas.

Este año también se ha desarrollado, dentro del curso Introducción a la Cooperación Internacional promovido por la Oficina de Cooperación Internacional de la Universidad de Valladolid, en el Campus de Soria, una mesa redonda en la que participaron las ONGs de Soria que trabajan en proyectos de Educación y Cooperación al desarrollo, (Cruz Roja Española en Soria, Tierra sin Males, Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui, Cives Mundi, Mujeres del Mundo y Soria Solidaria) con objeto de transmitir a los/as alumnos/as, la realidad que viven cada una de estas organizaciones respecto a la cooperación al desarrollo, así como las recomendaciones que les harían de cara a afrontar una experiencia en Cooperación al Desarrollo como la que pueden emprender a través de las becas que esta oficina da cada año, o a través de experiencias como la de jóvenes solidarios de Castilla y León, etc. En dicha experiencia también participó el alumnado de la asignatura, por suponer una experiencia única de información sobre las experiencias profesionales en la realidad cercana, así como el acercamiento al trabajo que se realiza en dichas organizaciones y la posibilidad de conocerlo en primera persona participando como voluntarios.

También se ha participado en actos externos como la Jornada de Introducción para la Cooperación al Desarrollo: (Oportunidades en el ámbito de la Educación, Exposiciones sobre Cooperación) en el salón de actos del Campus de Soria. Exposición “Los Ojos de los pobres” de Tierra sin Males, que se desarrolló también en el Campus universitario de Soria, con fotos de

Joan Guerrero, que trabajó hasta su jubilación de fotógrafo en El País, y textos de Pedro Casaldáliga, presidente de Honor de la asociación. Asistencia a la exposición del proyecto de Cives Mundi “*Live & living*” que establece mecanismos de ayuda a los infectados y afectado por enfermedades como el sida y la tuberculosis en Uganda, Kenia y Tanzania, en la cual tuvieron la oportunidad de leer los “*memory books*”, cuadernos que relataban testimonios de personas afectadas por estas enfermedades explicitando lo que querían dejar como recuerdo escrito a sus familiares.

La exposición de fotografía “Invisibles pero vitales”, donde se refleja la relación entre género y medio ambiente en diferentes países del mundo que forma parte de la campaña de sensibilización: La tierra de las mujeres, sobre género; medio ambiente y desarrollo sostenible, ACSUR-Madrid, que se expuso en el Campus de la Universidad de Valladolid en Soria, dentro del marco de MUJERDOC-II Festival Internacional de Cine Documental sobre Género. Así mismo, dentro del Festival tuvo lugar la ponencia “Cuidado, igualdad y justicia: el Ecofeminismo”, a cargo de Alicia H. Puleo, Directora de la Cátedra de Estudios de Género de la Universidad de Valladolid.

Estas actividades también pueden considerarse Aprendizaje Servicio, herramienta de la que hemos hablado antes, ya que este plantea diversos tipos de servicios: directo, indirecto, de advocacy (apoyo, defensa) o de investigación. En el artículo de Francisco y Moliner (2010) al explicar el proyecto llevado a cabo en la Universidad Jaume I (UJI), entre las propuestas que se llevaron a cabo habla de campañas, cine-forums, proyección de cortometrajes, jornadas impartidas por asociaciones, etc., todas ellas, iniciativas comparables con las expuestas anteriormente, y que nos hacen considerar, la continuidad en este sentido, ya que suponen buenas prácticas, nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que responden a las demandas actuales, así como un acercamiento a la realidad para el alumnado.

### **2.3.3.5. Las tutorías**

Permiten una atención personalizada al alumnado, se realizan personalmente, en el despacho en los horarios establecidos al respecto, al finalizar la clase y a través de mail. Se ofrecen al alumnado al inicio de semestre, para la consulta sobre cualquier duda o demanda relacionada con la asignatura y las actividades planteadas en la misma. Para la realización del trabajo individual tutorizado, es preciso realizar tutorías en cualquier modalidad, ya que se trata de un trabajo que debe ir realizando cada alumno/a en colaboración con la profesora para orientarlo y guiarlo, a la vez que coordinarlo con el resto del alumnado, de manera que se generen en cada grupo de seminario, de cara a las exposiciones finales, diferentes temas que aparecen sucintamente a lo largo de la asignatura, o están relacionados con la misma, pero no se trabajan ampliamente y son susceptibles de mayor profundización por su importancia en la actualidad. Hasta ahora, siempre se han realizado de forma individual.

### **2.3.3.6. El estudio y trabajo en grupo**

A través de su interacción en la organización y desarrollo de trabajos se estimula el aprendizaje. Está centrado en el trabajo en grupos pequeño, 4-5 personas y en el aprendizaje cooperativo en los mismos a través del estudio de casos, aprendizaje basado en problemas. Se realiza principalmente en las prácticas, como las comentadas anteriormente: educación en valores.org; práctica sobre ONGs, etc. Para ello la profesora se convierte en facilitadora: prepara con antelación el material de trabajo, estructura los procedimientos para realizar el trabajo, ayuda definir tareas, comprueba que se inicia la tarea con la comprensión de la misma por parte de todas las partes e incentiva para que la distribución de funciones se consensue, anima a probar distintos procedimientos, a ensayar alternativas, promueve la expresión de conflictos o problemas y plantea la valoración que se hará del mismo, para debatir y consensuar.

### **2.3.3.7. El estudio y el trabajo autónomo, que desarrolla la capacidad de autoaprendizaje.**

Por un lado está el estudio que realizan para la reflexión y preparación de actividades, así como las lecturas y búsqueda de información que estas requieren. Además en esta actividad cabe señalar el trabajo individual tutorizado, como trabajo autónomo que contribuye al desarrollo de su capacidad de indagación a través de la búsqueda de información, la estructuración de la misma, análisis, creatividad, y comunicación. Este trabajo se realiza a lo largo de casi todo el semestre, versa sobre el tema de su elección y preferencias que ellas o ellos deciden, dentro de los temas incluidos en alguno de los cuatro bloques que conforman la asignatura.

La forma de trabajar o metodología empleada en esta asignatura se caracteriza por la importancia que se da a la incorporación de actividades externas, a incorporar actividades de la vida real dentro de la docencia. La teoría de la que partimos y las prácticas con las que tratamos de complementar esa teoría, va encaminada a formar personas reflexivas, críticas, comprensivas de sí mismas, de los demás y con el mundo, por lo cual será necesario la participación, el acercamiento e incorporación de metodologías socioafectivas, cooperativas, para lograr en la realidad la comprensión de si mismas, de los demás y del mundo. Todas las prácticas parten del trabajo con y acercamiento a otras realidades, a través de recursos y materiales lo más actuales y reales posible. Consideramos también muy importante conocer y compartir otras perspectivas o puntos de vista, de ahí el trabajar sus reflexiones sobre la realidad de manera individual en principio, para exponerla, compartirla y contrastarla en grupo posteriormente. Se persigue al compartir opiniones, hacerles conscientes de la multiplicidad de planteamientos y matices que una misma realidad suscita en diferentes personas. En definitiva se trata de experimentar y vivenciar situaciones directamente relacionadas con los temas de la asignatura, en la mayor



medida posible y lo más real posible a cómo lo vivirían si estuviesen desarrollando esa actividad desde el plano profesional.

Siguiendo los planteamientos de los movimientos de renovación pedagogía apostamos por la importancia de cómo enseñar, **la forma**, tanto como el qué enseñar, **el contenido**. Sobre esto nos reforzamos en la idea de fomentar y propiciar en el aula (Aguilera, 2000:26):

- Los debates y exposiciones de varias posturas para promover la relatividad de lo que desde el propio punto de vista consideramos certezas y verdades absolutas y “*para minimizar los riesgos de lavado de cerebro*”
- La investigación creativa.
- La organización totalmente democrática del estudio.
- La dramatización y el uso de juegos de simulación y de rol.
- El trabajo en grupo.
- El uso de medios audiovisuales.
- El fomento y participación en acciones concretas.

Galtung (1969), propone una metodología que pasa por cinco fases y nos gusta tener en cuenta en el planteamiento de las actividades en la mayor medida de lo posible, y resumimos de la siguiente manera:

1. Recopilación de datos: análisis del mundo real
2. Formulación de fines: mundo preferido
3. Crítica: vínculos entre el mundo real y el mundo preferido
4. Elaboración de propuestas: adaptación mundo real y mundo preferido
5. Acción: qué hacer, cuándo, dónde y porqué: intervención en el mundo real para acercarlo al mundo preferido

#### **2.3.3.8. Los principios de procedimiento docente se basan en tres ideas:**

1. Parten de las ideas previas de los participantes como fuente para el debate y la reflexión.
2. Aportan información a los participantes para permitir un análisis crítico fundamentado.
3. Estimulan en los participantes la generación de propuestas prácticas de acción.

Nos interesa utilizar preferentemente, y siempre que sea posible en nuestras prácticas y seminarios, el enfoque socioafectivo, basado en:

- Vivenciar una experiencia como punto de partida. La participación en una experiencia real hace que el alumnado adquiera y desarrolle una mayor comprensión tanto de sí mismos, como de los demás.

- Describir y analizar dicha experiencia: la descripción y análisis de las reacciones del alumnado, en tanto que participantes de la anterior situación experiencial desarrolla su empatía, al ponerlas en concordancia y correspondencia con las del otro.
- Contrastar y generalizar la experiencia vivida a situaciones exteriores de la vida real, les ayuda a relacionar el micronivel del grupo clase con el macronivel de la sociedad.

Se trata en última instancia de crear un grupo de apoyo y confianza, que fomente un clima de trabajo más agradable para todos, con mejores resultados. Para ello es necesario desarrollar la cooperación, la confianza, en sí misma/o y en las/los demás, la autoconciencia, la participación, el sentido de la responsabilidad individual y colectiva, la tolerancia hacia comportamientos, la habilidad para comunicarse, la comprensión, la habilidad para discernir.

El punto de vista, perspectiva o paradigma desde el cual contemplamos las situaciones de la vida, en las que participamos o estamos inmersos, es decisivo y muy importante, respecto a la solución final que adoptamos y las repercusiones o consecuencias que nuestra actuación conlleva.

Cuanto más amplia y comprensiva; más abierta al cambio y a la consideración de la existencia de múltiples posibilidades, sea nuestra mirada y forma de contemplar las situaciones, problemas, etc., que encontramos en la vida, más oportunidades tendremos de cambiar las situaciones que nos son justas o que no permiten el pleno desarrollo y realización de las personas. Más capacidad tendremos de incidir en la consecución de una solución positiva y enriquecedora para las personas implicadas en esa situación.

Es importante ser conscientes de qué podemos hacer respecto a las situaciones injustas que nos rodean, mucho más de lo que pensamos. Y es necesario también tener presente, que nuestra actuación siempre repercute en estas situaciones, aunque creamos que si no hacemos nada, no puede repercutir. La pasividad, la no participación, el ocultamiento o el no querer ver, oír, entender y comprender, determinadas situaciones que vivimos o en las que estamos inmersos, también es una opción y como tal tiene sus repercusiones y consecuencias sobre la situación misma. Por tanto siempre que participamos o estamos inmersos en cualquier situación de nuestra vida, nuestra actuación (y, aunque no lo creamos, nuestra pasividad) está influyendo y modificando la forma de desarrollarse y evolucionar dicha situación. Siendo conscientes y partiendo de esta premisa, podremos ser capaces de adoptar en cada momento la perspectiva, actitud, punto de vista, afrontamiento, que se corresponda con la opción más adecuada, respecto a lo que deseamos que sea la tendencia y desarrollo de esa situación.

La frase de Nelson Mandela “*siempre parece imposible, hasta que se hace*”, viene a confirmar y alentar esta perspectiva.

Hacia esta perspectiva apunta Peter Braaksma en su libro *Siete vidas Hacer posible lo imposible*, en el que describe la decisiva actuación de siete personas en la lucha contra la

intolerancia, la violencia, la tortura... resulta esclarecedora la siguiente afirmación de Sompop Jantraka, activista de la comunidad tailandesa que durante más de veinte años ha trabajado para rescatar a los niños de la prostitución infantil: “ la educación, muchas veces, se enfoca como la aportación de nuevos conocimientos “de fuera a adentro”. Pero creo que la mejor educación es aprender “de dentro afuera”, a partir de lo que uno ya posee” (2011:162).

#### **2.3.4. Actividades prácticas y tareas**

A continuación se va a hacer una breve descripción de las actividades prácticas y tareas realizadas en el último semestre, en el Grado de Educación Infantil, sobre las que se ha hablado en la descripción de la metodología docente, que surgen principalmente de los seminarios-talleres, las clases prácticas y las prácticas externas y sobre las que se realizó un cuestionario a las alumnas el día 20 de junio, tras el último examen, con escalas de valoración (ver cuestionario y escala de valoración en el Anexo 13), para que señalaran la medida en que consideraban que, dichas actividades, habían contribuido a alcanzar la adquisición de las competencias planteadas en los objetivos de la investigación y, en definitiva, los que persigue la asignatura:

- análisis crítico de la realidad,
- promover la resolución de conflictos de forma no violenta, a través del diálogo,
- fomentar la empatía, comprensión, solidaridad,
- entender y preocuparnos por los demás y por el mundo en que vivimos.

##### **A. Trabajo grupal educación en valores .org**

Trabajo grupal sobre diferentes ámbitos de educación relacionados con la educación para la paz. Se parte de la web; [www.educaciónenvalores.org](http://www.educaciónenvalores.org). En esta página, desde el Instituto Sindical de Cooperación al Desarrollo (ISCOD), y la Federación de Enseñanza (FETE), de la Unión General de Trabajadores (UGT), se recopilan gran variedad de herramientas didácticas, experiencias y reflexiones utilizadas para la incorporación transversal de los valores democráticos en la enseñanza, necesarias para enseñar a cada uno de los/as alumnos y alumnas, a ser ciudadanos críticos y comprometidos con el tiempo y la sociedad en la que les ha tocado vivir.

Por ello, se ha apostado por este espacio, multilingüe y plural, que tiene por objetivo facilitar y aglutinar herramientas de trabajo, información y orientación para el profesorado.

El material está organizado desde varias perspectivas: hay una sección para cada tema específico y cada sección está dividida en tres apartados: iniciativas y buenas prácticas, herramientas didácticas y textos para la reflexión y el debate. Cada ámbito tiene además adjudicadas sus correspondientes palabras clave. Además aporta también materiales diferentes en otros idiomas, se accede a ellos a través de las banderas localizadas en la cabecera de la web.

Nos ha parecido un recurso muy amplio, rico y diversificado, a través del cual se pueden trabajar los diversos ámbitos de la educación que configuran la educación para la paz.

Para la realización de este trabajo se configuran grupos de entre 4 y 6 participantes, coincidiendo en el primer semestre con grupos iniciales, generalmente formados al azar, y en el segundo semestre con grupos ya hechos. Se les recomienda, no obstante a estos segundos cambiar y formar nuevos grupos.

La realización de dicho trabajo dará lugar a un documento Word que se colgará en la plataforma virtual (moodle), así como a la exposición en clase de una presentación de dicho trabajo a todo el grupo. Para las orientaciones se crea una tarea colgada en moodle, con las instrucciones que se detallan a continuación (ver Tabla 5). Por otra parte se cuelga también en moodle la guía explicativa de los distintos recursos que se recomiendan consultar en cada una de las educaciones, esta se adjunta en Anexo 6 de actividades.

---

**El trabajo grupal sobre cada una de estos tipos de Educación consistirá en abordar desde la página web <http://www.educaciónenvalores.org> el tipo de educación elegido, atendiendo a las iniciativas y materiales didácticos que aportará la profesora en las hojas entregadas en clase, para realizar una síntesis de cara a la exposición que se realizará en el aula en día 22 de marzo que comprenderá:**

- 1- Descripción/Definición de la Educación elegida**
- 2- Historia o contexto histórico de la misma. Cuando surge, que recorrido histórico, y cuáles son los hitos o acontecimientos de interés o a remarcar**
- 3- Herramientas consultadas y las técnicas y/o metodologías que destacáis como de mayor interés.**
- 4- Cómo trabajar una técnica o dinámica concreta ejemplificándola en el aula.**

**Este trabajo dará lugar a un documento en PowerPoint (si realizáis presentación) o en Word, que deberéis colgar en moodle mediante la tarea remarcada para dicho trabajo.**

---

**Tabla 5: Texto literal de la tarea colgada en moodle para el alumnado.**

Con esta práctica se persigue, generar una dinámica de trabajo que propicie la exposición de diferentes alternativas, la investigación creativa, la organización democrática del trabajo dentro del grupo, la codecisión, y el uso de herramientas diversas para la realización y exposición del trabajo final. Así mismo a través de la exposición se pondrán en juego la transmisión de información, la claridad en la exposición, la utilización de metodologías innovadoras, participativas, etc., todas ellas competencias muy importantes de cara a su futuro profesional. La exposición de cada grupo, dará lugar a una valoración (ver Anexo 6) por parte del resto de grupos, valoración que se comentará al final de cada sesión, para compartir puntos de vista y consensuar.

Con esta práctica además se trabajan conceptos y contenidos que formarán parte del material que entra en el examen, de manera que cada grupo dispone de su material, pero tendrá que trabajar sobre el material elaborado y aportado por los demás grupos, de manera que la

comprensión de la exposición del resto de grupos es importante para todos los demás. De esta forma cada grupo aporta una parte que forma un todo para el grupo clase total.

**B. Recensiones, el abecé de la paz**

Esta actividad se realiza a través de una ficha establecida para la realización de las mismas, (ver Anexo 7), el modelo es el utilizado por el profesor Víctor Manuel López Pastor de la Escuela de Segovia.

Las recensiones, se han comenzado a hacer en este segundo semestre de año, pues en el primer semestre, las lecturas que se aconsejaban (Lederach, 2000: capítulos 1 al 5), previas a las clases expositivas sobre contenidos, no se leían en algunos casos, lo cual originaba mayor dificultad en la comprensión de las mismas. Se consideró una alternativa interesante a incorporar en la asignatura, para garantizar la lectura previa del material teórico sobre el que se trabajan las clases magistrales. Así como la participación y aportación de opiniones, dudas, ideas y sugerencias por parte de las alumnas y alumnos/as.

**C. “role playing” Atentado en el parque del milenio: policía de París y Amnistía Internacional.**

Esta actividad está basada en la dinámica extraída de los cuadernos “al derecho y al revés” de Amnistía Internacional, dentro de los materiales para trabajar los derechos humanos con Bachillerato y Personas Adultas (se adjunta ficha en el Anexo 8). Sus objetivos son:1) Plantear la fragilidad de los principios fundamentales de los derechos humanos en circunstancias extremas, cuando estos principios no están sólidamente asumidos y 2). Favorecer la discusión y el trabajo en equipo. Se realiza dentro del seminario sobre derechos humanos. Planteamos una variación y es la tercera parte, la ONGs propone la puesta en común en grupo, y en nuestro caso realizamos el “role playing” o interpretación por parte de dos personas de cada grupo, para dar vida a las negociaciones, proposiciones, dilemas que podrían surgir entre las dos posturas en una aunque ficticia aquí, posible reunión real, e intentar vivenciar una resolución de conflicto no violenta, a través de la ejemplificación, para poder analizarla posteriormente, con diferentes puntos de vista, las personas que interpretan, las que observan las que han debatido con antelación y establecido líneas de actuación de cara a la reunión, etc. Se trata de una dinámica, que da mucho juego y a la que acudimos en muchos momentos de clase con posterioridad para ejemplificar algunas situaciones a las que se alude al trabajar la resolución de conflictos.

Las siguientes cuatro actividades a las que hace referencia el cuestionario siguen la misma metodología, ya que se trata de vídeos, para ver algunos en clase o en casa, sobre los que hay que realizar una reflexión basada en la parte cognoscitiva; qué no sabía y he aprendido, qué información he tenido que buscar, y en la parte afectiva; qué sentimientos me provoca, a qué actuaciones me incita o sugiere. Los cuatro vídeos, son bastante impactantes, suscitando la

participación a través de la reflexión y puesta común en debates de clase. A continuación apuntamos la sinopsis y referencia para la búsqueda en Internet de los mismos:

D. **Niña canadiense Cumbre de Río** : El 3 de junio de 1992 una niña de 12 años llamada Severn Suzuki quien anteriormente a sus 10 años de edad fundó ECO (Environmental Childrens Organization ) con sus amigos en la ciudad de Vancouver, Canadá, se desplazó, junto a un grupo de niños (Vanessa Suttie, Morgan Geisler, Michelle Quigg) pertenecientes a ECO (Environment Children Organization), desde Canadá hasta la Conferencia de Medioambiente y Desarrollo "The Earth Summit" celebrada por la ONU en Río de Janeiro. Una vez allí hizo este discurso de 6:32 minutos. Hoy a sus 28 años.... sigue su lucha esta graduada en la Universidad de Yale. <http://www.youtube.com/watch?v=DLV6jaZFLro>

E. **Chicken a la carte:** Esta película trata sobre el hambre y la pobreza provocada por la globalización. Hoy 10.000 personas mueren cada día debido al hambre y la malnutrición. Esta breve película muestra una parte olvidada de la sociedad. Las personas que viven en la basura de los hombres para sobrevivir. ¿Qué es la inspiración? es la esperanza y la espiritualidad que nunca salió de este pueblo.

<http://www.youtube.com/watch?v=D92RD7KpTuw>

F. **La historia de las cosas:** Desde su extracción hasta su venta, uso y disposición, todas las cosas que hay en nuestras vidas afectan a las comunidades, y sin embargo la mayoría de todo esto se oculta. La Historia de las Cosas es un DVD entretenido, dinámico y cargado de datos, que describe en 20 minutos el lado oculto de nuestros patrones de producción y consumo. La Historia de las Cosas expone las conexiones entre una gran cantidad de problemas ambientales y sociales, y hace un llamado a que nos unamos para crear un mundo más sustentable y justo. Les enseñará mucho, les divertirá y puede que cambie para siempre la visión que tienen sobre las cosas.

<http://www.youtube.com/watch?v=ykfp1WvVqAY>

G. **La mejor maestra** : Es una conmovedora historia en la que se deja ver que, cuando en la niñez se recibe el apoyo, la paciencia y amor de alguien que nos instruya, puede tener un efecto poderoso en nuestra vida, y esa persona se puede convertir en la mejor...

[http://www.youtube.com/watch?v=BnrBrhD\\_UmE](http://www.youtube.com/watch?v=BnrBrhD_UmE)

La ficha sobre la que deberán basar su reflexión, así como el link de acceso a los videos se cuelga en la plataforma virtual, y se crea una tarea en la que deberán colgar su documento de reflexión, el texto de la tarea es el siguiente:

Se trata de realizar una pequeña reflexión sobre los siguientes vídeos, que hemos visto en clase y/o habéis visto en casa, todos ellos disponibles a través de Internet.

Guión:

- 1- Qué me sugiere, hace pensar, sentir este vídeo. Me ha hecho recordar algo o compararlo con algo.
- 2- Curiosidad que me suscita: he tenido que buscar alguna aclaración o indagar sobre algo relacionado con el vídeo para saber más, contrastar, investigar, etc.
- 3- Relación con las competencias que persigue la asignatura. ¿Qué pretende y/o consigue que adquieras, te plantees o modifiques esta actividad?
- 4- El tema sobre el que trata

H. **Cortometrajes del II Festival Internacional de cine documental sobre Género organizado por la ONG Mujeres del Mundo**, es una plataforma de exhibición de **documentales** que contribuye a promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Promovida por esta ONG con sede en Soria, con la que colaboramos desde su origen.

La defensa de la diversidad cultural de los pueblos; el fenómeno de las migraciones y derechos laborales de mujeres migrantes; Femicidio y trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual; la opresión ejercida por algunas religiones contra el derecho de elección y disfrute de la identidad sexual de las personas; mujeres creadoras en el sistema penitenciario... son temas que abordó el Festival en su primera y segunda edición, en la que participó en su sección paralela el Campus universitario “Duques de Soria.”

Su objetivo es promover una conciencia crítica hacia las diferentes formas de discriminación que se ejercen sobre las mujeres en todo el mundo y la necesidad de construir un mundo diverso que se asiente sobre los principios de respeto, equidad, justicia y libertad.

La programación de este **II Festival que tuvo lugar en entre el 8 y 26 de marzo en nuestra ciudad, reunió 30 títulos en las Secciones paralelas y a Concurso**. Además se programaron en esos días actividades paralelas (mesas redondas, talleres, exposiciones, conciertos...)

**Las películas incluidas en las secciones paralelas se visionaron del 14 al 18 de marzo** en la Escuela de Arte, Campus Universitario, Escuela Oficial de Idiomas, Centro de Educación de Personas Adultas y Delegación Territorial de Cultura.

Las alumnas de la asignatura asistieron al pase de los documentales que tuvo lugar en el Campus, los días 15 y 16 de marzo. (Se adjunta programa del II Festival y ficha técnica de los documentales en el Anexo 9). Este año, en el Campus se visionaron cuatro documentales:

- 1) 52 procent (52 por ciento) Polonia | 2007 | 20'

**Sinopsis:** 52 por ciento es la proporción perfecta entre la longitud de las piernas y la altura total de una persona, y es uno de los criterios más importantes para la admisión fijados por la Academia de Ballet de San Petersburgo. Alla tiene dos meses para alcanzar ese patrón ¿logrará ser admitida en la escuela? Un porcentaje puede marcar la vida de Alla: el 52%, el ratio que mide las proporciones de su cuerpo, y que puede impedirle alcanzar su sueño. Porque Alla quiere ser bailarina. Porque Alla quiere entrar en la mejor academia. Porque Alla ensaya día y noche, mientras a su alrededor, la vida continúa, y ella sólo piensa en la cifra que decidirá su vida. 52%.

2) Marja-Sisko Finlandia | 2010 | 19'

**Sinopsis:** Basada en la historia real de Marja-Sisko Aalto (nacido Olli-Veikko Aalto, 29 de julio 1954) es un finlandés transexual ministro de la Iglesia Evangélica Luterana. Decidió cambiarse de sexo. Un cambio de sexo que divide a su feligresía entre partidarios y detractores, pero que ha contado con el apoyo de la jerarquía luterana del país. Hasta el cambio de sexo, el sacerdote finlandés se llama Alli Aalto. Tras veintidós años como pastor luterano, Alli decidió operarse y “aceptarse como Dios le hizo”. Para ello, pidió un año de excedencia en su sacerdocio para someterse al proceso de reasignación de sexo. Tras la operación, Alli Aalto, que ahora se llama Marja-Sisko Aalto, decidió volver a su antiguo puesto en una iglesia finlandesa.

3) Zone of silence Armenia | 2009 | 15'

**Sinopsis:** El documental habla del problema de la violencia de género en un pequeño pueblo de Armenia, donde, sumergidas en el silencio de la comunidad, muchas mujeres están sufriendo las consecuencias sin que nadie hable del problema. Una joven trata de escapar de este círculo de violencia y silencio, y nos cuenta lo que realmente está sucediendo allí.

4) Secret of the dawn Grecia | 2009 | 58'

**Sinopsis:** La circuncisión femenina es una antigua costumbre que ha sobrevivido hasta nuestros días. Una insoportable operación realizada en el cuerpo de la mujer, principalmente en los países africanos. En todo el mundo, se calcula que 140.000.000 niñas y mujeres han sufrido la mutilación genital femenina (MGF). En los últimos años, tanto las organizaciones gubernamentales como las asociaciones activistas de Malí están luchando contra la práctica.

Dado que los dos días de proyecciones, el alumnado asistente a los países provenían únicamente de primero de Grado en Educación Infantil y en menor medida de Primaria, convocado a través de la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad, desde la organización Mujeres del Mundo, dada la dureza del último documental, optaron por realizar un debate tras esta proyección, para expresar la tensión que produjo y aclarar algunos conceptos e ideas que podían haber resultado confusas y no pasar la siguiente que estaba prevista en el programa: *“Umoja, le villaje interdit aux hommes.”*



Resultó una buena experiencia y constituyó el prelude de la asamblea que tuvo lugar en las siguientes prácticas de la asignatura, apoyadas en la reflexión individual que cada una había realizado sobre los diferentes documentales.

El guión orientativo para realizar la reflexión vuelve a ser el señalado anteriormente:

Guion:

1- Qué me sugiere, hace pensar, sentir este vídeo. Me ha hecho recordar algo o compararlo con algo.

2- Curiosidad que me suscita: he tenido que buscar alguna aclaración o indagar sobre algo relacionado con el vídeo para saber más, contrastar, investigar, etc.

3- Relación con las competencias que persigue la asignatura. ¿Qué pretende y/o consigue que adquieras, te plantees o modifiques esta actividad?

4- El tema sobre el que trata

### **I. Asamblea sobre las reflexiones de los cortometrajes visionados en la sección paralela del II Festival Internacional de cine documental de Género en el Campus de Soria.**

Como hemos apuntado anteriormente, al hilo del debate mantenido en el salón de actos, liderado por las responsables de la ONG, y apoyándonos en las reflexiones que cada alumna debía hacer sobre los documentales vistos, se realizó en las dos prácticas siguientes una asamblea para exponer, comparar y contrastar con el total de la clase, los pensamientos, sentimientos, ideas que nos habían surgido y sugerido cada una de estas proyecciones y poner en común las reflexiones que nos generaba cada uno de estos conflictos vigentes en la sociedad actual. En este espacio se incorporan por parte de la profesora algunas teorías e investigaciones al respecto de cada tema; violencia de género, opciones sobre la orientación sexual, la circuncisión femenina, las exigencias de determinados patrones físicos impuestos a las niñas, etc.; que complementan y amplían la reflexión grupal.

J. **Charla Enfermedades Mentales** a cargo de la psicóloga de la Fundación de Ayuda al Discapacitado y Enfermo Síquico de **Soria (FADESS)**. La enfermedad mental está considerada como la plaga del siglo XXI por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Conscientes de ello, desde FADESS pretenden **sensibilizar y divulgar** las diversas patologías que existen y educar para prevenirlas, no sólo para comprender la enfermedad, sino también para aceptar a quienes la padecen, La fundación **financia programas** de ocio y tiempo libre, habilidades sociales y hábitos de vida saludable para la plena integración social, organizados por la asociación de familiares. También viviendas tuteladas, comedor o transporte.

Tanto la divulgación como la información sobre la patologías, como de las múltiples funciones que cubren para apoyar a estas personas y sus familia, supone una gran oportunidad

para dar a conocer al alumnado. Esta iniciativa se promueve desde el Secretariado de Asuntos Sociales de la UVa respondiendo a necesidades sociales dentro de la Universidad. La incorporación de la misma a las actividades del aula, supone un acercamiento por parte del alumnado, a la realidad del mundo laboral de personas con discapacidad mental, a su día a día y la comprensión de su entorno.

**K. Charla Las Emociones y el autismo**

Charla sobre emociones y género.

A cargo del profesor asociado del departamento de psicología de la UVa D. Javier Díez Saiz, terapeuta de la Gestalt.

La charla se desarrolla a partir de la siguiente estructuración:

- Se parte la definición de emoción que plante el propio alumnado, y de su clasificación, a raíz de una reflexión de trabajo por grupos.
- A continuación, se les pide a los grupos que den su versión sobre las diferencias que perciben entre hombres y mujeres en cuanto a su emotividad.
- Posteriormente, se exponen varios trabajos sobre emociones y género, en concreto el de Lola Fatás, licenciada en psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, acreditada como psicoterapeuta y como docente por la Federación Española de Asociaciones de Psicoterapeutas (FEAP), y por la Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar (FEATF). También se expone un estudio de psicología diferencial que alude a las posibles bases biológicas de la diferencia de emociones y lo relaciona también con el autismo, hecho por Universidad de Cambridge. (Temple Grandin).

Se sacan conclusiones y se alude a la necesidad de adaptarse a las distintas formas de percibir la realidad, condicionadas no solo por el género sino por múltiples factores.

**L. Cuentos de Martín Auer <http://www.peaceculture.net/krieg-es/>**

La ONU y la UNESCO declararon los primeros diez años del nuevo milenio la Década para una Cultura de Paz y Noviolencia para los niños del mundo. Y esto hizo que Martín Auer, agrupase esta colección de historias, escritas para niños y jóvenes, aunque pueden ofrecer algo a todo el mundo, en “La Guerra Extraña”. Todas ellas y alguna más se publican en la web señalada y las ofrece el autor para usar en escuelas, grupos juveniles y similares para hablar con los niños sobre temas de guerra y paz. Descargar, imprimir y fotocopiar los textos en este contexto es libre. En esta página web se puede comunicar con el autor y todo el mundo puede charlar sobre las historias mismas y otros temas relacionados con la cultura de paz. En nuestro caso, se colgaron los cuentos en la plataforma virtual moodle, junto a una tarea en línea en la que colgar un documento Word con las reflexiones, opiniones o comentarios sobre los cuentos. El texto de la tarea se adjunta a continuación (ver Tabla 6):

**Tarea abierta para poder opinar sobre los cuentos leídos de Martín Auer. Obligatorio los 4 cortos que señalo: EL SOÑADOR, DOS LUCHADORES, CUERPO A CUERPO, EL ESCLAVO.**

**Opcional otros cuentos, pues la verdad es que son entretenidos. No obstante, si leéis opcionalmente alguno, hacedme también algún comentario sobre el mismo, para tenerlo en cuenta como trabajo voluntario que cuenta en la nota del dossier de actividades-**

**¡Ánimo!**

**Tabla 6: Texto literal de la tarea colgada en moodle al alumnado.**

**M. Cuento La Cenicienta que no quería comer perdices**

[www.lacenicientaquenoqueriacomerperdices.com](http://www.lacenicientaquenoqueriacomerperdices.com)

El cuento que desmonta todos los cuentos que nos han contado “Y fueron felices y comieron perdices”.

Éste es el final convencional que siempre nos han contado. Pero... ¿fueron felices de verdad?, ¿y si no les gustan las perdices?, ¿será el príncipe tan perfecto como aparenta en el cuento?, y la princesa, ¿encajará bien en su nueva vida?

*La cenicienta que no quería comer perdices* se convirtió en un gran boom editorial antes de publicarse. Las autoras escribieron e ilustraron a cuatro manos este cuento que autoeditaron tras conseguir financiación gracias a amigos y conocidos. El éxito fue tal que el cuento se convirtió en todo un fenómeno en Internet: empezó a circular por e-mail, en foros, en blogs... y las autoras empezaron a dar charlas en institutos y Universidades. Se convirtieron en referentes del buen rollo y consiguieron una total identificación con su público. El cuento está prologado por Maruja Torres y lo apadrinan personalidades de la política y del mundo artístico y periodístico.

“**La Cenicienta que no quería comer perdices**” es un cuento moderno, realista, divertido y profundamente esperanzador que nos muestra la situación de tantas mujeres que un día descubrimos que nuestra vida no es ese cuento de hadas que nos prometieron y que nosotras nos creímos.

La autora **Nunila López Salamero** y la ilustradora **Myriam Cameros Sierra** reinventan el cuento clásico de la Cenicienta con una protagonista vegetariana, marchosa y rebelde.

Las ilustraciones tienen fuerza y nada tienen que ver con otros dibujos femeninos más azucarados, y **el texto es pura esencia** porque, en su brevedad, consigue aunar una crítica feroz contra nuestra sociedad y el papel oficial de la mujer con una visión positiva y holística de metamorfosis.

Son 45 páginas de imágenes y textos minimalistas que se leen en 5' y que sientan tan bien como un buen masaje.

Sirve para analizar **cuánto hay de cuento o de realidad en nuestras vidas**.

Con este cuento se trabajó únicamente en clase, no dio lugar a ninguna tarea, pero tras el visionado del vídeo explicativo de cómo se creó y trabajó por parte de sus autoras, y el cuento en sí, surgió un rico debate en clase que sirvió para reflexionar sobre los estereotipos de género y la influencia de los cuentos en la generalización y establecimientos de éstos.

N. **El mito de la taberna** (corresponsabilidad)

Proyección del Cortometraje Didáctico “El Mito de la Taberna” Producto de la Acción 2 del Proyecto Odisea, conciliación de la vida laboral y familiar se ha desarrollado en el marco de un proyecto europeo, centrado en la variante cultural y psicosocial del mundo del trabajo: el Proyecto ODISEA, acogido a la Iniciativa Comunitaria EQUAL (desarrollado por la Fundación Andaluza Fondo de Formación y Empleo de la Junta de Andalucía). El Proyecto ODISEA plantea una estrategia de diagnóstico e intervención sin precedentes, en la que se aborda la igualdad de oportunidades desde la perspectiva innovadora de la cultura ético-empresarial.

Este cortometraje persuade, mediante el lenguaje cinematográfico, de la adopción de comportamientos y competencias transversales E2 favorecedoras de la conciliación de la vida familiar y profesional. Se proyecta en un espacio adecuado para que en grupos reducidos puedan realizar un debate y análisis de contenido posterior a su visionado.

O. **Lecturas sobre Uso sexista del lenguaje y corresponsabilidad: refranes, el accidente, el final del día, el reparto de tareas, etc.**

Para la realización de estas actividades, partimos de la guía didáctica elaborada por la Fundación Mujeres, para el proyecto Confío de la Iniciativa comunitaria Equal, para utilizar como módulo de “Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres” que se incorporó de manera transversal en todas las acciones de formación ocupacional impartidas por el proyecto Confío y dirigidas a los desempleados de la provincia de Cáceres (2007) con el objetivo de favorecer el desarrollo de actitudes críticas hacia las situaciones de desigualdad y discriminación que actualmente sufren las mujeres.

[www.igualdadened.com/index.php/recursos/doc.../38-guia-didactica.html](http://www.igualdadened.com/index.php/recursos/doc.../38-guia-didactica.html)

La guía se encuentra colgada en la plataforma digital moodle. Se utilizan y realizamos en clase algunas de las actividades prácticas expuesta al final de la guía dentro del apartado fichas de actividades prácticas, de acuerdo con las recomendaciones dadas en el material didáctico para el profesorado. Son actividades muy sencillas y cotidianas, que hacen reflexionar y plantearnos algunas cuestiones entorno a la discriminación de las mujeres, generando debates muy interesantes.

P. **Trabajo individual tutorizado**

Consiste en la realización de un trabajo de investigación sobre un tema a elegir por el alumno relacionado con un tema incluido en alguno de los cuatro bloques de que consta la

asignatura. La elección es libre para que cada uno pueda adecuarlo a sus propias experiencias, intereses y curiosidades facilitando la incorporación de temas diversos, que aparecen en la asignatura, y sobre los cuales se facilita de este modo la profundización en los mismos.

Dicho trabajo está tutorizado, asesorado y colaborado por la profesora a lo largo de todo el semestre a través de tutorías grupales en el aula, tutorías online e individuales solicitadas por cada persona.

Se facilita un esquema a seguir por todo el alumnado, dejando uno de los puntos, el corpus de la investigación abierto a las vicisitudes del tema elegido y de los requerimientos de la duda o curiosidad que quiera despejar con la investigación.

Los temas son muy variados e interesantes, aportando gran diversidad a los contenidos trabajados y complementando ampliamente los temas tratados a través de las actividades de la asignatura. En las tutorías se facilitan materiales y recursos para la documentación del trabajo de investigación, se orienta sobre los distintos enfoques y direcciones que puede seguir, se resuelven dudas sobre el contenido, también se procura evitar duplicidades dentro de los temas a exponer dentro del mismo seminario, de manera que cada seminario, comprenda la exposición de tantos temas diferentes, o con diferentes enfoques, como alumnado tenga.

A continuación añadimos la lista de temas sobre la que versaron los trabajos realizados en este semestre: Eutanasia, Movimiento Zeitgeist, Anorexia y bulimia, Síndrome Down, La mutilación genital femenina, Los niños soldado, El sida, Síndrome de la x frágil, La incorporación de la mujer al mundo laboral, La otra cara de China, Madre Teresa de Calcuta, La mujer en el medio rural, El aborto, Coeducación, Leucemia infantil, Apartheid, Violencia en el aula, Los niños robados, Explotación infantil, El 11 de septiembre, Violencia Ciudad Juárez, Homosexualidad, Escuela inclusiva, La contaminación, Codesarrollo, El consumismo, Las mujeres islámicas, Los niños soldado, Diversidad cultural religiones, El maltrato infantil, El Kukuxklán, Diario de un skinhead, Haití, Los niños autistas, Tráfico de menores, La anorexia en la sociedad, Revueltas en los países del norte de África y Oriente Medio, El Sahara Occidental, El terrorismo en el País Vasco, Explotación infantil, Violencia de Género, La Ola, El maltrato infantil.

Q. **Examen.**

Para la realización del mismo se les facilita una hoja con las aclaraciones y normas del examen, las preguntas y una plantilla, que se aportan en el Anexo 11, en la que efectuarán las respuestas, y consignarán sus datos personales y que será la que deben entregar a la profesora.

El examen consta de dos partes: la primera, definiciones, consiste en definiciones dadas de términos trabajados a lo largo del semestre que se han trabajado en seminarios y prácticas y que se considera importante diferenciar y discernir dentro de la materia de la asignatura. A partir de la definición dada, deben señalar el término a que corresponde y anotarlo en la plantilla. La

segunda se trata de preguntas tipo test referentes también a hitos, autores, conceptos, etc. que forman parte de la material con el que se ha trabajado a lo largo del semestre en la asignatura. Dichas preguntas tienen cuatro opciones de respuesta y el fallo penaliza en un tercio del valor de la correcta.

El tiempo estimado para la realización del examen es de una hora. La suma de estas dos partes supone el valor total del examen

Coincidiendo con el examen también se pasa una batería de diez preguntas sobre las actividades realizadas en clase, se adjunta también en el Anexo 11 la correspondiente al último semestre, principalmente prácticas y seminarios, para complementar las anotaciones de participación en clase y la asistencia a tutorías que compondrán la evaluación de esta parte que supone el diez por ciento de la nota total de la asignatura.

### 2.3.5. Evaluación de la asignatura

Como se presenta en la siguiente Tabla 7, la evaluación de la asignatura, se divide en cuatro porcentajes, correspondientes a cada una de las partes evaluables que forman parte de la actividad realizada en el aula: dossier de actividades, participación, trabajo individual tutorizado y examen. La nota final que se presenta a los alumnos se desglosa en estas cuatro partes como valor entera y porcentaje.



## PROPUESTA DE EVALUACIÓN

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	% en la nota final	OBSERVACIONES
PORTAFOLIO O DOSSIER DE ACTIVIDADES (análisis de textos y de audiovisuales) †	35 %	Recopilatorio de las actividades realizadas, tanto a nivel grupal como individual
PROYECTO DE APRENDIZAJE TUTORADO	30 %	Trabajo de investigación
PRUEBA ESCRITA FINAL	25 %	Para superar la asignatura es preciso obtener una calificación de al menos 4 puntos en una escala de 10 puntos
EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN CLASE Y DE LAS TUTORÍAS	10 %	Principalmente seminarios alternativos y prácticas.

**Tabla 7: Evaluación de la asignatura de EP**

Se podrá realizar alguna salida o taller en función de las demandas del grupo y de las posibilidades que nos ofrezcan algunos centros sociales que están en contacto con la

Universidad, por ejemplo la secretaria de acción social de la UVA con la que se colabora de forma habitual, organizando talleres y charlas sobre la situación de las personas con discapacidad a través de algunas asociaciones y federaciones de Soria.

Se tendrá en cuenta, en las pruebas de evaluación y en todas las actividades de la asignatura, la corrección en la expresión escrita y, en concreto, en la ortografía, de tal manera que la incorrección en estos aspectos podrá suponer la no superación de la asignatura.

### **2.3.5.1. Portafolio o dossier de actividades**

Comprende la supervisión de todos los materiales y anotaciones, aclaraciones de tareas y prácticas realizadas en, o a partir de, las clases prácticas y seminarios- talleres a lo largo de todo el tiempo que comprende la asignatura. Estas actividades están basadas en técnicas didácticas como son los estudios e investigaciones, los comentarios de texto; los talleres de documentos, comentarios y debates en torno a películas, vídeos o canciones; debates; dinámicas y juegos de afirmación, confianza, comunicación y cooperación. Aunque basadas siempre en dichas técnicas didácticas, el contenido de las mismas puede variar de un semestre a otro, incorporando documentos, vídeos y dinámicas nuevos más actualizados o adecuados al grupo. En este semestre el dossier se componía de las siguientes actividades (ver Tabla 8):

---

#### **DOSSIER DE ACTIVIDADES**

- 1. Treinta frases incompletas sobre valores**
- 2. Ley de Cultura de Paz. / Mujeres Sufragistas/ DDHH Martín Rojo**
- 3. 1º recensión**
- 4. 2º recensión**
- 5. trabajo grupo educación en valores.org (portada)**
- 6. Reflexiones cuentos Martín Auer**
- 7. Reflexiones sobre cortos Festival Internacional (os lo entrego mañana)**
- 8. Reflexiones sobre videos moodle; niña cumbre de Río, Chicken a la carte, la mejor maestra e historia de las cosas.**
- 9. Valoración sobre las actividades y experiencias realizadas hasta finales de abril (os lo entrego mañana)**
- 10. Trabajo individual autorizado. (portada)**

---

**Tabla 8: Relación de actividades que conformaron el dossier.**

Para valorar el dossier de actividades se suma la valoración de cada práctica:

1) Prácticas o Trabajos individuales. Son actividades que se van apuntando en las clases prácticas o seminarios, que recoge la profesora en mano o bien a través de la plataforma virtual moodle, sobre las que se apuntan algunas cuestiones, bien para leer en clase, o para recapacitar sobre ellas, al realizar la puesta en común en clase. Se resaltan las ideas que coinciden o se pueden extrapolar, con la teoría tratada en las clases teóricas, y se hacen alusiones para

animarles a leerlas en las puestas en común. Estas prácticas se valoran, con una marca, una **B** o una **MB**.

La marca, para informar que está hecha la práctica, y deben revisarse las anotaciones. La **B**, para señalar que la práctica es buena, hay cosas que pueden plantearse en la puesta en común, atendiendo a las anotaciones.

La **MB**, para señalar que es muy buena, con reflexiones muy apropiadas que sería interesante exponer en la puesta en común.

En la plataforma moodle la valoración es **No satisfactorio, satisfactorio y supera lo esperado**, en actividades que parten de un mínimo, pero pueden mejorar o ampliar.

En algunos casos, también se emplea una valoración porcentual de 0 a 100.

La valoración total de todas las actividades que componen el dossier de actividades se realiza mediante la acumulación de las mismas en una plantilla de valoración que se adjunta en el Anexo 4, junto a las escalas de valoración que se pueden utilizar en moodle.

2) Prácticas o Trabajos grupales. Estos trabajos se presentan a través de una exposición al grupo total de prácticas o seminario. Su evaluación atenderá a los siguientes criterios:

- a. Organización del trabajo; medios o recursos utilizados, orden de la exposición, diseño de la planificación. Presentación escrita
- b. Exposición ante los compañeros: claridad en la exposición, dominio de la expresión oral, capacidad de transmitir y captar interés. Presentación oral y no verbal.

La valoración de estos trabajos se realiza conjuntamente con el resto del grupo que recibe la exposición, a través de un informe consensuado. A dicho informe pueden hacer alegaciones las participantes de la práctica o trabajo grupal.

Los trabajos grupales se exponen en el grupo total de prácticas en presentaciones de entre 15 y 25 minutos. Las valoraciones de estas exposiciones se basan en las variables y en la escala muy **buena, buena, poca y baja**:

- Presentación y estructura
- Calidad de análisis de los aspectos didácticos y competencias docentes
- Implicación en la sesión empatía y colaboración con los demás
- Aportaciones en el análisis final de la sesión

### **2.3.5.2. Trabajo individual tutorizado**

Del que hemos hablado anteriormente dentro de las actividades.

A continuación se muestran el esquema en que debe basarse todo trabajo, quedando el punto cinco abierto a las necesidades de cada tema, así como a los requerimientos de la duda, hipótesis o curiosidad que cada participante se haya planteado al elegir su tema.

Este trabajo se expondrá en el último seminario de semestre al resto del alumnado de seminarios, aproximadamente quince, a través de una presentación de unos 12 minutos, basada



prioritariamente en los puntos 4 y 6 del esquema. Esta exposición dará lugar a una valoración por parte del alumnado basada principalmente en criterios cualitativos, en la que se apoyará la profesora para contrastar la valoración final.

Los criterios de valoración y la ficha que se da a cada alumno participante en el seminario para la valoración del trabajo de sus compañeros se incluyen en el Anexo 2.

El esquema sobre el que realizar la investigación se muestra en la Tabla 9:

---

1.	<b>ÍNDICE Y PAGINACIÓN.</b>
2.	<b>TEMA O TÍTULO.</b>
3.	<b>HIPÓTESIS (Curiosidad y duda).</b>
4.	<b>JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.</b>
5.	<b>CORPUS DE LA INVESTIGACIÓN.</b>
6.	<b>CONCLUSIONES O INFORME FINAL.</b>
7.	<b>CRONOGRAMA. Señalar por colores en un calendario:</b>
-	<b>Determinación objeto de estudio.</b>
-	<b>Búsqueda de información.</b>
-	<b>Tutoría.</b>
-	<b>Maquetación trabajo. Times New Roman 12 Interlineado sencillo</b>
8.	<b>BIBLIOGRAFIA.</b>

---

**Tabla 9: Esquema de los apartados del Trabajo Individual Tutorizado.**

### **2.3.5.3. Prueba escrita final**

Consiste en la realización de un examen que consta de dos partes: la primera, definiciones, consiste en definiciones dadas de términos trabajados a lo largo del semestre que se han trabajado en seminarios y prácticas y que se considera importante diferenciar y discernir dentro de la materia de la asignatura. La segunda, tipo test con 30 preguntas y cuatro opciones de respuesta a elegir una, de las cuales descuenta cada pregunta errónea, 1/3 de la pregunta correcta.

Las preguntas versan sobre la materia de la asignatura trabajada en clase a través de las clases magistrales, lecturas, recesiones y la teoría aportada en sus trabajos grupales, que se compendia para acceder todos a ella.

Para mediar la nota de esta parte con las notas obtenidas en las partes restantes es necesario superar el 4.

### **2.3.5.4. Evaluación a través de la participación en clase y de las tutorías**

La participación en clase se mide a través de la asistencia a algunas actividades relacionadas con la asignatura que se programan a lo largo del cuatrimestre. Ejemplos:

- 1) Visionado de cortometrajes del Festival Internacional de Cine de Género realizado por la ONG Mujeres del Mundo y proyectado en el salón de actos del Campus.

2) Asistencia y participación a la charla promovida por el secretariado de Asuntos Sociales sobre discapacidad y realizada por ASOVICA, fundación soriana que trabaja con este colectivo.

3) Asistencia y participación en charlas de voluntarios y responsables de ONGs sorianas sobre su actividad en el ámbito de la cooperación....

En algún semestre, también se pueden realizar en la prueba escrita final varias preguntas abiertas sobre algunas actividades realizadas en clase. Todas ellas actividades, que requerían la implicación y participación para la realización de las mismas, como pueden ser juegos de roles, visionado de vídeos, lectura de cuentos, elección y explicación de una actividad en un catálogo de actividades, etc. Todas ellas actividades prácticas sobre las que se puede decir algo, más en la medida en que la implicación ha sido mayor, y que sirven para detectar el grado de implicación y participación en las actividades.

La participación en las tutorías se valora a través de la contabilización de la asistencia a las mismas.

A través de todas estas actuaciones, se pretende realizar una valoración de toda la actividad realizada por alumnas y profesora que atienda a la coherencia entre medios y fines, que sirva de reflexión en cada uno de los pasos y al final del cuatrimestre sobre los cambios reales experimentados, respecto a la sensibilidad, valores, conducta, creencias y todas aquellas competencias directamente relacionadas con los temas planteados mediante la asignatura, y por último que sirva para tomar decisiones sobre el programa, su modificación, su aplicación, su continuidad, en definitiva reflexionar sobre la enseñanza, mejorar la comprensión de lo que ocurre y planificar la acción futura.

## **2.4. FUENTES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS**

En esta sección describiremos las fuentes y las técnicas que se han empleado para la obtención de datos. Las fuentes de información provienen materiales que la profesora, como investigadora, ha ido recopilando y adquiriendo a lo largo del estudio: documentos, observación, cuestionarios, valoraciones, etc., realizados a y por los participantes del proceso de educativo, que en este caso coinciden con los participantes de la investigación:

- El alumnado matriculado en las titulaciones de grado que ha cursado o cursa la asignatura.
- La profesora de la asignatura.

Además para el análisis de varios instrumentos utilizados en la investigación se ha contado con un colaborador evaluador externo experto.

Para la recogida de información empleamos técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, ya que de este modo podemos comprender e interpretar las situaciones

educativas desde las dos perspectivas. En concreto las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de la información han sido:

1. Cuestionario de valoración de la asignatura. (alumnos del primer semestre 2010-11)
2. Grupo de discusión. (alumnos del primer semestre 2010-2011 y de los dos semestres de 2009-10)
3. Observaciones por parte de la profesora
4. Valoración realizada a modo de resumen para expresar lo que había ido aprendiendo el alumnado a mitad de semestre. (alumnos del segundo semestre 2010-11)
5. Algunos textos de reflexión elegidos al azar, sobre actividades realizados por las/os alumnas/os (visionado de vídeos: la mejor maestra, historia de las cosas, chicken a la carte y discurso de Severn Suzuki en la cumbre de Rio de Janeiro, cuentos de Martin Auer), y colgados como tarea en la plataforma moodle. (alumnos de segundo semestre 2010-11).
6. Cuestionarios realizados a las alumnas/o del segundo semestre de este curso 2010/11 sobre las actividades del dossier realizados al finalizar el curso

En aplicación de técnicas e instrumentos de investigación debemos señalar una diferenciación, en cuanto a los participantes en cada una de ellas, ya que no todas las técnicas e instrumentos se han pasado al total de participantes de la investigación.

Por un lado están las técnicas e instrumentos aplicadas al alumnado que ya había finalizado la asignatura en el momento de iniciar la investigación, las/os alumnas/os del curso anterior y del primer semestre de 2010/2101. El grupo de discusión a los 120 que conformarían este conjunto. Y el cuestionario de valoración de la asignatura que se pasó a los alumnos del primer semestre del curso 2010/11 aproximadamente 60 de los anteriores. Por otra parte están las técnicas e instrumentos aplicadas a las/os alumnas/os del semestre en que tiene lugar la investigación, segundo semestre del curso 2010/11. Este grupo lo forman unas/os 50 alumnas/o. Sobre la práctica docente de estos últimos se ha aplicado algún cambio en la metodología inducido por las aportaciones y análisis de los datos extraídos de las técnicas e instrumentos aplicados a los primeros. Incorporando de alguna manera con estos participantes un segundo bucle de los que hemos hablado en el apartado de la metodología, la Investigación-Acción.

#### **2.4.1. Técnicas e instrumentos aplicados al alumnado que ya había finalizado la asignatura**

Se realizó un grupo de discusión, con las características que se exponen a continuación y cuya transcripción se aporta en el Anexo 12. Así mismo se pasó un cuestionario de valoración de la asignatura al alumnado del primer cuatrimestre de este curso escolar, con los que estaba finalizando la práctica docente al inicio de la investigación, dicho cuestionario también aparece en el Anexo 3.

Esta técnica de investigación cualitativa se basa en el grupo como unidad representativa que expresa unas determinadas ideas, trascendentes para la investigación, como pueden ser valores, opiniones, actitudes...(Brito, 2008) dominantes en los/as alumnos/as de Educación para la Paz e Igualdad del Grado de Educación del Campus de Soria de la Universidad de Valladolid (UVa), que no podrían ser percibidos a través de otras técnicas de investigación por su carácter más cerrado.

Con el grupo de discusión perseguimos proporcionar un espacio reflexivo que nos permita extraer los argumentos y las motivaciones que asignan a las acciones los sujetos a las actividades realizadas.

La moderadora, que en este caso es la profesora, recibió a las/os participantes y llevó a cabo la introducción al grupo de discusión (realizando una presentación, agradeciendo la asistencia, explicar el propósito, asegurado la confidencialidad y pidió el permiso para la grabación de la sesión) y la preparación del grupo (presentar a las/os participantes). Llevó a cabo el inicio de la reunión (agradecimiento de nuevo de la asistencia y explicación de las normas y reglas a tener en cuenta durante el desarrollo del grupo de discusión) y tuvo presente la finalidad de orientar las ideas y la discusión hacia el objetivo a investigar, jugando un papel importante para éxito del mismo, ya que guió la discusión hacia los temas objeto de debate facilitando la expresión de las/os participantes, manteniendo un clima de participación, teniendo bien presente la idea de que las/os participantes aportan informaciones sin modificar la de los demás, escuchando el razonamiento de los demás, recogiendo sus ideas y asegurándose de que entienden los aspectos importantes que merezcan ser considerados con mayor profundidad. Finalmente, procedió a la clausura tras resumir los temas emergidos y recordó las principales ideas.

Han sido de gran relevancia para el óptimo desarrollo del grupo de discusión los aspectos siguientes:

- **Convocatoria:** Se informó previamente a los/as alumnos/as, explicándoles el motivo de la reunión charla sobre las actividades realizadas en la asignatura, y especificando la hora y la duración aproximada. Es importante asegurarse que todo el mundo dispone de tiempo suficiente, ya que sino, se podrían desviar su atención hacia otros temas ajenos a los del grupo de discusión. En este sentido, se sondeó en las tres clases, sobre la disposición de tiempo.

- **El lugar:** El local donde se desarrolló la reunión fue un seminario, de dimensiones adecuadas al número de asistentes, aislado de distracciones y ruidos. Y es que el confort aumenta la participación, si las personas están incómodas puede aparecer irritabilidad o impaciencia.

- **Disposición de las/os participantes:** las/os participantes se situaron de manera circular, viéndose unas/os a otras/os, para facilitar la interacción. Para ello, la mesa se situó en el centro y las/os participantes se colocaron en círculo o en forma oval.

- **Registro:** la sesión, en principio iba a ser grabada para su posterior transcripción y análisis, reconstruyendo la situación discursiva dada. Se avisó de que la sesión sería grabada y se pidió el permiso de todos las/os participantes antes de realizarla. Sin embargo aquí tuvimos el primer problema logístico, ya que la grabadora falló y solo pudimos disponer de los datos recogidos en un cuaderno por la profesora, a los que tras comprobar que la grabadora había fallado, añadió algunas cosas que recordaba y no había recogido.

#### Muestreo del grupo de discusión

La población o universo teórico de ésta técnica de investigación fueron los/as alumnos/as de Educación para la Paz e Igualdad de Grado de Educación del de Soria de la Valladolid (UVa) del curso 2009-10 y primer semestre del curso 2010-11. Es decir, los/as alumnos/as que ya han realizado la asignatura y han sido evaluados. Quedando fuera de esta técnica los alumnos que realizaban la asignatura a lo largo del segundo semestre, ya que estos no podían opinar sobre la metodología de las actividades realizadas a lo largo de la asignatura. Se trata de una muestra sobre una población de aproximadamente 120 alumnos/as. La muestra tenía las siguientes características:

- No aleatoria y por cuotas, ya que las unidades muestrales debían tener unas características determinadas:

- Superación de la asignatura: alumnos/as aprobados/as alto, medio y no aprobados

- Zona de procedencia: variación según se da en la población que se investiga: Soria ciudad, provincia y otras provincias: Zaragoza, La Rioja, Navarra...

- Sexo: proporcional a las clases, dándose en primaria aproximadamente un porcentaje de 50% chicas y chicos y en infantil 85% chicas sobre 15% chicos.

- Edad: variada

- Clases de procedencia: dos clases de primaria y una de infantil

- El número de participantes previsto para formar parte de la muestra es de 9 (3 por clase) Se convocó a un número de participantes más elevado en vistas a que alguna/o podía fallar.

De ésta manera el grupo de discusión quedó estructurado como se muestra en la siguiente Tabla 10:

	Primaria e Infantil 2009/2010		Primaria 2010/11
<b>Aprobado alto</b>	chico	chica	<b>chica</b>
<b>aprobado</b>	chica	chico	<b>chico</b>
<b>suspenso</b>	<b>chico</b>	<b>chica</b>	<b>chica</b>

**Tabla 10: Estructuración de la muestra del grupo de discusión.**

Aunque es fundamental que los miembros no se conozcan entre sí, para que su complicidad no degrade la dinámica del grupo, en este trabajo de campo debimos rebajar nuestras expectativas, procurando que las relaciones no fuesen significativas y reduciéndolas a una interacción de mero compañero-alumno de clase.

Listado de temas a tratar que queríamos que surgiesen en el desarrollo del grupo.

Relacionar o asociar la adquisición de competencias con la realización de las diferentes actividades:

Grado de consecución de las siguientes competencias:

- a. Resolver problemas educativos, mediante procedimientos colaborativos
- b. Fomento de iniciativa y la innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
- c. Desarrollo de análisis críticamente y reflexivo sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta
- d. Fomento de valores: tolerancia, solidaridad, de justicia y de No violencia y derechos humanos

Las actividades sobre las que basábamos esta adquisición de competencias, las enunciamos de manera genérica, dado que algunas actividades habían variado entre los tres grupos que estaban dialogando, por tanto nos referimos a ellas de la siguiente manera:

- a. visionado y reflexión de vídeos
- b. trabajos y exposiciones grupales
- c. reflexiones individuales sobre textos, cuentos, películas,
- d. participación en actividades relacionadas, realizadas en la ciudad
- e. incorporación de actividades externas al aula, charlas, talleres...
- f. Debates en clase
- g. trabajos individuales tutorizados y su puesta en común

Se realizó el grupo, y acudieron todos los/as alumnos/as y alumnas que se había previsto. Pero me falló la grabadora y no se grabó nada en audio.

Y se recogió algún apunte en el cuaderno de trabajo, sobre el que se ha elaborado un pequeño borrador del grupo, y se lo le facilito a los/as alumnos/as y alumnas que participaron, para que añadiesen algún apunte y aclaración sobre las ideas, que recordaban que aportaron aquél día al grupo.

Algunos hicieron pequeñas aportaciones que han servido para tenerlas en cuenta y partir de las mismas de cara al resto de la recopilación de información.

El cuestionario de valoración de la asignatura que se pasó a 53 alumnos del primer semestre del curso 2010/11, con los que estaba finalizando la práctica docente cuando se comenzó la investigación, es un cuestionario básico, que se pasó a la vez que el cuestionario de evaluación que pasa la propia Universidad para realizar informes de evaluación. Consta de cuatro preguntas abiertas sobre la metodología de trabajo de la asignatura y sobre las cosas que han descubierto a través del trabajo realizado en la misma. El cuestionario se adjunta en el Anexo 3.

Las respuestas a dichos cuestionarios, fotocopias de los 53 cuestionarios originales, se adjuntan como material de consulta en papel y estarán depositados en la Escuela de Educación de Segovia, a disposición del tribunal del TFM.

#### **2.4.2. Técnicas e instrumentos aplicadas a las/os alumnas/os del semestre en que tiene lugar la investigación**

Las técnicas e instrumentos aplicados a estos alumnos han sido:

1) Observaciones por parte de la profesora a lo largo del semestre, la profesora fue recogiendo notas sobre las observaciones que realizaba en las clases, sobre todo las relacionadas con las novedades que se habían introducido a partir del análisis de datos del cuestionario del semestre anterior. Se habían incluido algunas actividades, y tareas diferentes en base a mejorar la práctica docente, así como adaptarla a este alumnado.

2) Valoración basado en la elaboración de un resumen que expresase lo que habían ido aprendiendo (4), idea que se extrajo de Sanmartí (2007). Se planteó la realización de un resumen cuando llevábamos aproximadamente tres meses de este segundo semestre, para contrastar lo que creo que se ha planteado en clase con lo que han percibido, en base a su análisis y los resultados se podrán plantear la otra mitad del semestre. Como pauta para la realización del resumen se apuntó que hiciesen referencia a las nociones, actividades y experiencias desarrolladas a lo largo de los tres meses, se les orientó en el sentido de que era una valoración cualitativa de la asignatura. Los resultados de esta valoración, realizada por 50 alumnas/o se aportan, mediante papel fotocopiado de las mismas, en material complementario.

3) Documentos elaborados por el alumnado correspondiente a las tareas colgadas en la plataforma moodle, correspondiente a las siguientes tareas de las que hemos hablado en el apartado 2.5.3. Actividades prácticas:

- Reflexiones sobre los vídeos: discurso de la niña en la Cumbre de Rio, Chicken a la carte, Historia de las cosas y la mejor maestra.
- Reflexiones sobre los cuentos de Matin Auer
- Conclusiones del Trabajo individual tutorizado (TIT)

4) Y por último se realizó un cuestionario con escalas de valoración de las actividades realizadas a lo largo del semestre (6). En la pantalla, se puso el texto siguiente:

*Asignatura Educación para la Paz y la Igualdad.*

*A través de las tareas que conforman el dossier de actividades, que se relacionan en el cuestionario, incluidas dentro de la metodología utilizada en las diferentes clases: prácticas grupales, individuales, reflexiones sobre vídeos, cuentos, análisis de textos... se pretende obtener mejores resultados en cuanto a la consecución de los siguientes objetivos que persigue la asignatura:*

- análisis crítico de la realidad,*
- promover la resolución de conflictos de forma no violenta, a través del diálogo,*
- fomentar la empatía, comprensión, solidaridad,*
- entender y preocuparnos por los demás y por el mundo en que vivimos, etc.)*

*Pero necesitamos tener en cuenta las percepciones de las personas a las que va dirigida, de manera que podamos mejorar nuestra práctica docente. Por tanto, serías tan amable de señalar en el cuestionario, la medida en que consideras que dichas actividades han contribuido a alcanzarlos en tu caso.*

El cuestionario se aporta en el Anexo 13.

Una vez descritas las técnicas empleadas para la recogida de información es preciso conocer las distintas herramientas empleadas para en análisis de los datos. Las herramientas a las que nos referimos son ATLAS.ti y el SPSS que se describirán más adelante en el Capítulo 3, y de las que ahora haremos tan sólo una breve reseña.

#### HERRAMIENTAS EMPLEADAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

**ATLAS.ti** es un potente conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo. Las herramientas ayudan a organizar, reagrupar y gestionar el material de manera creativa y al mismo tiempo sistemático. Permite extraer, categorizar, y entrelazar segmentos de datos de una gran variedad y volumen de fuentes documentales. En base a su análisis, el programa apoya en el descubrimiento de patrones y contraste de hipótesis ATLAS.ti nos permite mantenernos centrado en el propio material de investigación. Da respuesta a las necesidades de análisis cualitativo en numerosos campos de investigación, entre ellos la educación, como es nuestro caso.

**Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)** es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. Es muy popular su uso debido a la capacidad de trabajar con bases de datos de gran tamaño. Permite la recodificación de las variables y registros según las necesidades del usuario.



## **CAPITULO 3. EVALUACIÓN ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

### **3.1 INTRODUCCIÓN**

De las lecturas realizadas hemos extraído la sustancia esencial de la investigación cualitativa, que a buen seguro, facilitará nuestro inminente acceso al terreno de la investigación. Así mismo, el ejercicio de reflexión experimentado ha influido en un mejor asentamiento de algunos de los conocimientos previos con los que ya contábamos. También hemos de decir que se nos han planteado algunos interrogantes acerca de la dificultad de la tarea que en breve deberemos comenzar, motivando nuestro aprendizaje sobremanera, y haciéndonos tomar posiciones humildes y reflexivas en relación a la metodología cualitativa de investigación. No obstante debemos reconocer que la lectura de algunos capítulos nos ha hecho soñar e identificarnos con esa vertiente romántica y un tanto utópica que todo investigador/a debe tener si desea mejorar el entorno que le rodea.

La reducción de la información, se clasifica conforme a su correspondencia con el núcleo temático, considerado en función del tema abordado, uniendo segmentos de información que aluden a los mismos temas.

Éste análisis puede ser:

1. Deductivo: las categorías que forman parte del sistema están establecidas a priori.
2. Inductivo: las categorías emergen del propio análisis que se realiza, no se tiene conocimiento sobre la situación que se estudia y se obtiene a partir del propio análisis que se realiza. Las categorías emergen de esta misma tarea.
3. Mixto: combina ambos procesos; categorías establecidas previamente y otras que emergen.

En este caso, el análisis es en principio deductivo, pues existen inicialmente determinadas categorías que pretendíamos estudiar, en las que hemos centrado el trabajo de investigación.

Como ya señalamos en el Capítulo 2 y de acuerdo con las indicaciones de Elliot (1999) la pretensión de nuestra investigación es realizar una reflexión en relación con los aspectos de la práctica educativa, reflexión relacionada con el diagnóstico. Realizar un análisis de la práctica y sus tendencias sobre la base de datos, y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente, que permita juzgar mejor qué es lo que está pasando.

Optamos por analizar la metodología empleada en la práctica docente como situación social experimentada por el alumnado, no por percibirla como problemática ni que requiera de respuesta rápida, sino por considerarla susceptible de cambios que reviertan en su mejora. Partimos del sistema de categorías ya que permite sintetizar y agrupar información, definiendo y ejemplificando contextos del grupo de discusión, el análisis de documentos elaborados por los alumnos sobre las actividades planteadas y los resultados de los cuestionarios de valoración de la metodología y de las actividades planteadas. Dichas categorías atenderán a las seis competencias generales que son exigibles para alcanzar los Títulos de Grado según el Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales planteadas en los objetivos de la investigación.

Dado que los objetivos de la investigación se centran en la indagación de la adquisición y desarrollo de estas seis de las competencias recogidas en las Memorias del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro-Maestra de Educación Infantil y Primaria de la UVA, a través del desarrollo de los distintos recursos educativos y metodología empleados en la asignatura, las categorías de las que partiremos para el análisis de datos se refieren a estas competencias, que son:

1. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos
2. Fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
3. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta
4. Fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de Noviolencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.
5. La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad.
6. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

El objetivo es realizar una revisión de las valoraciones, expresiones y discursos presentes en sus tareas y actividades, sobre la percepción del alumnado respecto a la consecución de estas competencias a través de la metodología empleada. En definitiva, detectar si las actividades o tareas son, consideradas por ellos, adecuadas para dotarles de estas competencias, y en qué medida. Se trata de registrar las opiniones, creencias, percepciones,

significados que los/as alumnos/as depositan en la utilización de las diferentes actividades realizadas en clase. Indagar sobre la asociación entre adquisición de estas competencias y la realización de actividades.

Las actividades sobre las que se recabará la información sobre la repercusión en mayor o menor medida en la consecución de las mismas, son las actividades que conforman el dossier de actividades, que comprenden en todos los casos:

- a. Visionado y reflexión de vídeos
- b. Trabajos y exposiciones grupales
- c. Reflexiones individuales sobre textos, cuentos, películas,
- d. Participación en actividades relacionadas, realizadas en la ciudad
- e. Incorporación de actividades externas al aula, charlas, talleres...
- f. Debates en clase
- g. Trabajos individuales tutorizados y sus conclusiones

Para el análisis de datos, como viene haciéndose en las investigaciones educativas, hemos aceptado el hecho de aplicar instrumentos cuantitativos y cualitativos y posteriormente de aplicar técnicas como la triangulación, entendida como el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto, envolviendo variedades de datos, investigadores, así como metodologías; que permitan asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema comprobar la credibilidad de la investigación.

La extracción de conclusiones, se realizará a partir de la recuperación de la información esencial seleccionada, así como las anotaciones, comentarios y reflexiones sobre la misma, para dar forma a la conclusión final y encauzar en base a ello nuestro trabajo de futuro.

### **3.2 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS DE LA RECOGIDA DE DATOS.**

Las técnicas e instrumentos de recogida de datos que hemos empleado en el estudio son los siguientes:

1. Cuestionario de valoración de la asignatura. (alumnos del primer semestre 2010-11).
2. Grupo de discusión. (alumnos del primer semestre 2010-2011 y de los dos semestres de 2009-10).
3. Observaciones de la profesora.
4. Valoración realizada a modo de resumen para expresar lo que había ido aprendiendo el alumnado a mitad de semestre. (alumnos del segundo semestre 2010-11).
5. Algunos textos de reflexión elegidos al azar, sobre actividades realizados por el alumnado (visionado de vídeos: la mejor maestra, historia de las cosas, “chicken a la carte” y discurso de *Severn Suzuki* en la cumbre de Rio de Janeiro, cuentos de Martin Auer), y colgados como tarea en la plataforma moodle (alumnos de segundo semestre 2010-11).

6. Cuestionarios realizados al alumnado del segundo semestre de este curso 2010/11 sobre las actividades del dossier realizados al finalizar el curso.

A continuación pasamos a exponer el procedimiento seguido en el análisis de datos en cada una de las técnicas y herramientas empleadas.

### **3.2.1. Cuestionario de valoración de la asignatura**

Para el tratamiento de datos procedentes de los cuestionarios de valoración de los alumnos del primer semestre de este curso 2010/11(1), se contó con la colaboración de un profesor de la Escuela del Departamento de Psicología, Javier Diez Saiz, quién revisó los cuestionarios y aportó sus impresiones, basándolas también en la agrupación de anotaciones que hacían las alumnas en torno a los apartados de cada pregunta: negativas, positivas, he descubierto...De esta forma se ha realizado un contraste con un experto que aporta un punto de vista distinto y más objetivo, dando solidez y riqueza al análisis de resultados. A continuación añadimos una cita textual, que aportó como resumen general.

*“Mi impresión en general es que les ha gustado y que les has abierto su interés a nuevos temas. En la parte negativa parece que en las clases teóricas hay problemas básicos de silencio y respeto en clase”*. (Profesor experto. 15 agosto 2011).

Para el tratamiento de los cuestionarios de valoración de la asignatura (alumnado del primer semestre 2010-11) dado que están realizados en papel, sobre preguntas abiertas, se ha procedido la tratamiento de los datos de forma manual, subrayando y extrayendo las ideas principales, agrupándolas entorno a los apartados establecidos en cada pregunta, en este caso: aspectos destacables negativos y positivos, aspectos descubiertos, esperados y no vistos y aspectos que cambiaría, (el cuestionario se aporta en el Anexo 3).

Los resultados obtenidos tras el análisis conjunto de las valoraciones del alumnado del primer cuatrimestre, están relacionados atendiendo al número asignado a cada una de las valoraciones, recogidas en formato papel que se adjuntan al trabajo y que comprenden un total de 53 valoraciones; Estos son los siguientes:

1. Sobre metodología de trabajo de la asignatura

- 1.1. Aspectos positivos y negativos destacables.

#### Aspectos destacables

Ambiente de clase, debates, temas tratados, amenidad, clases prácticas, visionado de vídeos, uso de plataforma moodle y las exposiciones de los trabajos grupales y trabajo individual tutorizado.

*“el trabajo tutorizado me ha gustado mucho”* (nº11) <sup>1</sup>*“el ambiente de clase”* (nº13) *“el buen ambiente que se respira en clase”* (nº14) *“ que no siempre son teóricas”* (nº18), *“las diapositivas y el moodle”* (nº 19), *“fomenta el trabajo en grupo”* (nº20), *“te enseña a valorar las*

*cosas*”, “*te presenta otra perspectiva del mundo*” (nº 29), “*gracias a los trabajos hemos podido conocernos mejor el grupo en sí*” (nº43), “*los trabajos y exposiciones en grupo*” (nº48).

Dificultad de algunos conceptos teóricos, y falta de explicación de otros, falta de claridad, mucha teoría, y falta de estructuración en la misma. No están de acuerdo con el tratamiento de la materia por parte de los trabajos grupales, y que su exposición se contemple como una exposición teórica del profesor, la materia tratada a través de los trabajos grupales, expuesta en clases, no la consideran materia trabajada en clase. También hacen alusión a la falta de horas, tiempo, y critican el Plan Bolonia.

*“mucha materia y poca explicación”* (nº5), *“se necesitan más horas”* (nº9), *“el temario es bastante pesado”* (nº11), *“algunos puntos de la teoría son complejos y difíciles de comprender”* (nº16), *“mucha teoría, no entiendo porqué debemos estudiarnos los trabajos de todos”* (nº18), *“falta de claridad con respecto al temario”*(nº20), *“me gustaba más la metodología de otros años, este plan Bolonia me parece penoso”* (nº25), *“la forma de dar la clase. Tendría que buscar una forma diferente de llamar la atención y de encaminar los conceptos”* (nº38), *“pues casi todo. No está bien dejar la mitad de la materia sin darla, o apenas sin darla”* (nº23), *“clases dadas por alumnos y dadas mediante trabajos y luego nos entran en el examen”* (nº51).

## 1.2. Aspectos que se han descubierto a través del trabajo en la asignatura y aspectos que esperaba ver y no se han visto

### He descubierto:<sup>2</sup>

Nuevos temas y perspectivas y problemas del mundo, que no conocían, como investigar sobre ellas y sobre las soluciones que se adoptan o pueden adoptar.

*“que todo el mundo cree que sabe sobre valores, igualdad, etc., y nadie sabe nada en realidad”* (nº9), *“he descubierto muchos más logros que ha hecho la mujer en la historia, que desconocía”* (nº11), *“gran cantidad de conflictos y violaciones de derechos que no sabía ni que existían”* (nº 16), *“muchas cosas de culturas de las que apenas sabía nada”* (nº31), *“las desigualdades de la tierra y cómo investigarlas e intentar solucionarlas”* (nº42), *“muchas asociaciones de Soria y alrededores, viajes de voluntarios, en los conflictos como evitarlos y solucionarlos”* (nº51).

### Esperaba ver y no se han visto:

Algunos temas como el racismo, pobreza, homofobia, homosexualidad, resolución de conflictos entre niños.

---

<sup>2</sup> El número que aparece al lado de cada comentario corresponde al número asignado en papel a dicha valoración. De las 53 valoraciones realizadas en papel por los alumnos se adjunta una copia, sobre la que se ha realizado la extracción de datos. Dicha copia se facilita al coordinador del Master de Investigación en Ciencias Sociales y está a disposición del Tribunal del Trabajo Fin de Master.

*“la aplicación en la educación, cómo, y qué aplicar en un aula si hay conflictos, relación con la carrera en general” (nº15), “más casos reales de violencia en las aulas, violencia de género” (nº20), “racismo” (nº21), “algo más acerca del racismo, pero estoy contento con el temario” (nº26), “dinámicas de igualdad para emplear en clase” (nº28), “la teoría a fondo” (nº31), más cosas sobre la igualdad en las aulas”(nº35), “más sobre la pobreza y el racismo, y la homofobia”(nº36), “esperaba métodos más concretos y casos prácticos para la resolución de conflictos en los niños” (nº45), “mayor hincapié en el acoso escolar” (nº50).*

### 1.3 En la metodología de trabajo

#### Me han gustado:

Las Charlas, el trabajo individual tutorizado, las prácticas y las exposiciones.

*“los debates me han hecho reflexionar”(nº13), “los debates y las exposiciones, porque he conocido cosas que no tenía conciencia de ellas”(nº14), “los trabajos grupales y seminarios” (nº15), “el método de explicar en las diapositivas” (nº19), “charlas de expertos”(nº21), “que no hay muchos trabajos” (nº24), “la reflexión que hacemos siempre sobre cada tema que damos, como los derechos humanos, feminismo” (nº30), “la forma de explicar y de atendernos” (nº31), “las explicaciones en power point” (nº37), “el aspecto de realizar nosotros mismos los trabajos de los temas que entran para examen”(nº45), “el trabajo tutorizado” (nº47), “los trabajos y exposiciones” (nº48), “los trabajos grupales y el proyecto tutorizado” (nº49).*

#### Cambiaría:

La forma de dar las clases teóricas, algunos/as alumnos/as se han sentido incómodos por la falta de orden, silencio y respeto en clases sobre todo teóricas, los excesivos trabajos y algunos aspectos de la organización, La adecuación del temario a la educación de primaria. Algunos comentarios están en la línea de trabajar menos o no exponer.

*“un poco el temario” (nº11), “la forma de dar la clase” (nº13), “menos trabajos” (nº14), “la teoría” (nº15), “la organización y el temario, añadiendo más temas relacionados con el centro escolar” (nº16), “que no hubiese exposiciones” (nº26), “no dar tanta materia y hacer todo como de lógica el temario” (nº30), “más trabajos individuales y menos en grupo” (nº35), “la forma de explicar los contenidos” (nº37), “la distribución de las cosas, más orden” (nº40), “el orden, la clase es bastante desordenada, cambiamos de tema así como así, sin ningún esquema” (nº43), “el que se limite cada persona un tema porque de esa manera sólo se aprende sobre el trabajo que te ha tocado a ti” (nº48), “cambiaría el trabajo individual tutorizado y lo dividiría en dos partes, una al inicio del curso y otra la final” (nº51).*

1. 4 Sugerencias de mejora en aspectos generales sobre la asignatura que se recogieron en el apartado 4. Se obtuvieron los siguientes resultados:

*“desde el principio los temas que vamos a dar en clase para seguir mejor las explicaciones y poder así tomar apuntes más fácilmente” (nº8), “menos trabajos y explicar más la teoría en clase” (nº12), “si, menos trabajos y no tanto temario” (n13), “ajustar la teoría a la educación primaria” (nº33), “menos exposiciones, sólo entregar trabajos” (nº35), “no exponer trabajos individuales” (nº37), “que la gente hable menos” (nº38), “hazte de respetar más, que la gente es muy cansina” (nº39), “paciencia en la explicación de conceptos, además de una explicación más clara de los temas” (nº45), “más explicaciones teóricas y trabajos no tan extensos” (nº48), “algún debate más, más vídeos y documentales” (nº51), “cambiar Bolonia que nos expliquen lo que entra” (nº53).*

La recogida y primera lectura de estos datos se realizó antes de comenzar las clases del segundo semestre de la asignatura, momento en que se inició la investigación y, como se ha apuntado en el apartado 2.6., cuando hablamos de las técnicas e instrumentos, de la primera interpretación de estos datos se partió para la planificación y reestructuración de algunas actividades de cara al segundo semestre, incorporando de alguna manera con estos participantes un segundo bucle, de los que hemos hablado en el apartado de la metodología, la Investigación-Acción. Dicha interpretación queda reflejada principalmente en las siguientes conclusiones:

- Las clases teóricas así como a estructuración y explicación de la teoría.
- Incluir en el tratamiento de temas como el racismo, homosexualidad etc.
- El mantenimiento del orden y respeto en las clases teóricas.
- Cosas a destacar:
- Las exposiciones de trabajos grupales e individual
- La realización del trabajo individual tutorizado y de investigación.
- Las clases prácticas, ambiente y actividades que en ellas se realizan
- La utilización de la plataforma moodle

En base a estos resultados se procedió de cara al segundo semestre a trabajar la teoría a través de recensiones, concretamente las que la profesora percibía que les suponían mayor dificultad, los capítulos del libro de Lederach (2000) el abecé de la paz y los conflictos. Hasta este semestre estos capítulos se trabajaban en clases teóricas mediante Power Point y explicaciones de la profesora, antes se pedía al alumnado una lectura de los mismos. Se observó que la lectura no se realizaba en parte del alumnado hasta el día del examen, por lo que se consideró oportuno introducir para el siguiente semestre la utilización de recensiones a través de las cuales la profesora corregía y comprobaba el grado de comprensión de los temas por parte de cada alumna y en clase se trabajaban los conceptos o ideas que tenían mayor dificultad.

La introducción de temas nuevos que se habían apuntado también se consideró de cara al siguiente semestre, aunque esto, dada la amplitud de contenidos de la asignatura y la cantidad de temas que podían surgir al respecto, es posible que siempre pudiera detectarse algún tema relacionado con la misma que no se hubiera tratado o se hubiera hecho de forma superficial. Precisamente por esta razón se consideró oportuna la realización del trabajo individual tutorizado sobre temas de interés del alumnado, que fuesen ellas y ellos los que determinasen sobre qué tema indagar para adquirir mayor profundidad y conocimientos. Y precisamente se realiza la exposición de este trabajo en seminarios, para que el resto de alumnado tenga la posibilidad de participar en esa indagación que sus compañeras/os han realizado con mayor amplitud.

El mantenimiento del orden y respeto en las clases teóricas también se consideró como un reto que afrontar de cara al segundo semestre, pues resultaba muy difícil mantener el silencio en la clase en determinados momentos en los que era necesario. Dado que muchos temas daban lugar a debate y participación, confundían esto con estar continuamente opinando, aun cuando no aportaba nada al resto de la clase. Las características de la asignatura proceden a la búsqueda de soluciones por parte de todos los participantes; en muchos momentos la clase paró para tratar de solucionar de modo cooperativo el conflicto que este tema planteaba, pero en esos momentos callaban y guardaban silencio. En alguna ocasión la profesora pidió que las personas que no estuviesen interesadas en guardar silencio para avanzar en la materia, saliesen de clase sin problema, pues no iba a tenerse en cuenta para posteriormente. En parte la utilización de las recensiones, buscaban eso, ya que el haber trabajado con antelación sobre la teoría que se expone en clase y tener el documento con el que se ha realizado, hace que la implicación, comprensión y participación sea mayor, al menos esa intención perseguíamos.

### **3.2.2. Grupo de discusión y algunos textos de reflexión elegidos al azar, sobre actividades realizados por las/os alumnas/os**

Para el análisis de los datos correspondientes el grupo de discusión (2) y a los textos de reflexión elegidos al azar, sobre actividades realizadas por el alumnado y colgados en la plataforma moodle (5), se ha trabajado mediante la aplicación de la herramienta informática ATLAS.ti

Atlas.ti es un programa diseñado para el análisis de datos cualitativos que facilita enormemente la codificación y análisis. Nos permite almacenar, organizar y obtener informes resumidos de los datos más significativos que emergen del análisis. Atlas.ti nos permite combinar una doble dimensión en nuestro análisis integrando una perspectiva narrativa (más cualitativa) y analítica (más cuantitativa). Para entender cómo maneja los datos ATLAS.ti, podemos imaginarlo como un “contenedor” inteligente que guarda un registro de todos los datos. Este contenedor es el archivo de proyecto de ATLAS.ti o la **Unidad Hermenéutica** o



**UH** para abreviar. La UH retiene las rutas a los datos fuente y guarda los códigos, familias de códigos, vistas de red, etc. que desarrolla en el trabajo. Sus datos fuente en este caso comprenden los **documentos textuales** aportados por los alumnos como tarea a través de la plataforma virtual moodle, las reflexiones sobre videos, cuentos, etc., enumerados anteriormente. Una vez que los diferentes documentos han sido asignados se desarrolla la **codificación** de de datos. Esta hace referencia al proceso de asignar categorías, conceptos, o “códigos” a segmentos de información que son de interés para los objetivos de la investigación. Este proceso se corresponde con la práctica de **marcar** (subrayar o resaltar) y **anotar** pasajes de texto en un libro o en otros documentos incorporando una zona de margen en la que realizar las anotaciones; Esta se va llenando gradualmente en el curso de su trabajo.

Para el tratamiento de datos de las reflexiones realizadas por el alumnado, colgados en la plataforma virtual moodle, también se ha empleado la herramienta ATLAS.ti y para ello, se ha procedido de la siguiente, manera:

- 1.- Preparación de Datos (transcripción, digitalización y formato de documentos extraídos de la plataforma virtual moodle.
- 2.- Reducción de datos: lo cual implica aplicar relaciones entre los datos en distintos niveles, a través de operaciones de codificación y categorización.
- 3.- Organización y presentación de datos: Conceptualización o determinación de las categorías. Es el proceso mediante el cual hemos pasado de los datos a los conceptos. Atendiendo a las seis competencias generales se han establecido las siguientes categorías en la Unidad hermenéutica:

a) Eliminación de toda forma de discriminación, para la competencia:

"El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación racial, contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad"

b) Igualdad de trato, para la competencia:

"La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres, así como personas con discapacidad"

c) Iniciativa, innovación, creatividad, para la competencia:

"Fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión"

d) Reflexión, análisis crítico, discriminación, para la competencia:

"Desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación"

e) Resolución colaborativa, para la competencia:

"competencia: ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos"

f) Valores democráticos, para la competencia:

"Fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos".

En base a esta categorización, se han ido subrayando en los documentos los discursos que hacían alusión y referencia a cada una de las competencias, asociándolos a las categorías establecidas para cada una de ellas, dando como resultado el total de asociaciones que se señalan a continuación:

- a. Eliminación de toda forma de discriminación, a la que se han asociado 11 citas provenientes de las reflexiones sobre vídeos, cuentos, grupo de discusión y conclusiones del trabajo individual tutorizado (TIT).
- b. Igualdad de trato, a la que se han asociado 13 citas incluidas en dichos documentos.
- c. Iniciativa, innovación creatividad, a la que se han asociado 20 citas.
- d. Reflexión, análisis crítico reflexión, a la que se han asociado 20 citas.
- e. Resolución colaborativa, a la que se han asociado 22 citas.
- f. Valores democráticos, a la que se han asociado 15 citas.

La interpretación de estos resultados se ha realizado al final del segundo semestre y los resultados que obtenemos se van a resumir a continuación partiendo del trabajo realizado mediante la herramienta ATLAS.ti., que se recoge en la Unidad Hermenéutica aportada en soporte digital, y en el Anexo 14 en que se aportan las categorías de análisis de las actividades. Las citas textuales que aparecen, se encuentran catalogadas de acuerdo a las anotaciones realizadas a través de dicha herramienta, de la que se aporta en formato digital la unidad hermenéutica que se ha trabajado y contiene la información. Para ello utilizaremos las categorías, y dentro de cada una especificaremos los resultados obtenidos dentro de los documentos correspondientes a las siguientes actividades realizadas en la asignatura: las conclusiones del (TIT); las reflexiones sobre los vídeos la mejor maestra, historia de las cosas, "Chicken a la carte" y la niña de la cumbre de Rio y las reflexiones sobre los cuentos de Martín Auer. Con la extracción de estos discursos pretendemos confirmar las evidencias respecto a la adquisición de las seis competencias. Los discursos que vamos a señalar corresponden a cada una de las actividades y tareas que vienen reseñadas al final de los mismos, a partir del análisis con la herramienta Atlas.ti.<sup>3</sup>, Exponemos a continuación los resultados obtenidos, según las categorías de análisis definidas anteriormente:

**a) Eliminación de toda forma de discriminación.**

Los discursos seleccionados a continuación denotan las reflexiones realizadas por los

---

<sup>3</sup> Conclusiones TIT, reflexiones cuentos Martin Auer, reflexiones videos mejor maestra historia de las cosas chicken y cumbre y Copia de transcripción grupo.

alumnos, y su sensibilización entorno a distintas formas de discriminación, como son, la discapacidad intelectual, el autismo, la diferente orientación sexual, rasgos físicos, etc.

Encontramos reflexiones que confirman el trabajo realizado en torno a la consecución del desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, como son las siguientes citas correspondientes al TIT que aluden la discapacidad intelectual y autismo.

*“Las personas con discapacidad intelectual no son tan diferentes ya que disfrutan, tienen amigos y amigas, tienen capacidades y limitaciones, tienen derechos y obligaciones...Es muy importante darnos cuenta de los prejuicios que tenemos hacia las personas con discapacidad intelectual y ser conscientes de que en muchas ocasiones pueden ser erróneos. Si se les ofrece la oportunidad y contando con el apoyo necesario, pueden realizar cualquier cosa” P 2: Conclusiones TIT.rtf - 2:19*

*“Debemos poner de nuestra parte todos los maestros y todas las personas en general a luchar contra la discriminación a personas autistas y como futuras maestras” P 2: Conclusiones TIT.rtf - 2:14*

En la siguiente cita observamos la reflexión que hace en torno a la necesidad de eliminar toda forma de discriminación derivada de la orientación sexual.

*“Hay que promover la igualdad entre todas las personas. No debe haber rechazo hacia los homosexuales ni por parte de las familias, amigos, ni otros sistemas o personas que estén en su entorno. Todos somos iguales” P 2: Conclusiones TIT.rtf - 2:18*

Respecto a las reflexiones sobre los cuentos de Martín Auer, hace referencia a la necesidad de eliminar toda forma de discriminación racial y física.

*“Este cuento nos quiere decir, que aunque las personas seamos diferentes de manera externa, ya sea según el tipo de complexión o de rasgos faciales, etc. En el fondo todos estamos hecho de lo mismo, y por tanto todos somos iguales, pero a menudo no somos conscientes de ello, y por eso hoy en día sigue habiendo tantos conflictos entre las personas” P 4: reflexiones cuentos Martin Auer(2).rtf - 4:9*

#### **b) Igualdad de trato.**

Los discursos aportados a continuación reflejan la sensibilización adquirida por el alumnado en torno a la igualdad de trato y oportunidades a la que tienen derecho todos los seres humanos.

Encontramos reflexiones que confirman el trabajo realizado en torno a la toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres, así como personas con discapacidad, como son las siguientes:

*“El progreso de la situación de la mujer ha sido increíble, pero aún tenemos que seguir “peleando” por conseguir una sociedad más justa en la que tanto las mujeres occidentales como las orientales tengan los mismos derechos que los hombres”*. P 2: Conclusiones TIT.rtf - 2:24

*“Ellas se merecen otro mundo, distinto en el que viven, se merecen su libertad y su respeto”*. P 2: Conclusiones TIT.rtf - 2:25

*“Todos somos humanos y somos iguales, con las mismas necesidades que todos, y con la misma necesidad de afecto, de cariño, y de bienestar”*. P 4: reflexiones cuentos Martin Auer (2).rtf - 4:31

*Todos los alumnos nos tienen que importar por igual, y ayudarlos y ocuparse de ellos de igual manera* P 5: reflexiones videos mejor maestra historia de las cosas chicken y cumbre.rtf - 5:29]

### **c) Iniciativa, innovación, creatividad.**

Encontramos reflexiones que confirman el trabajo realizado en torno al fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión, así como en el desarrollo como personas, como es el ejemplo que manifiesta esta alumna a través del grupo de discusión:

*“la opción de elegir un tema de interés relacionado y encuadrado en alguno de los cuatro bloques que comprende la asignatura, la hizo optar por un tema que le interesaba y desarrollar un trabajo en el que se implicó, con el que disfrutó y adquirió aprendizaje relacionado con las competencias de la asignatura”*.

P 1: Copia de transcripción grupo.rtf - 1:1

El alumnado manifiesta la necesidad de fomentar el espíritu de cambio, de búsqueda de nuevas oportunidades para mejorar el mundo, por encima de las personas que no crean que sea posible:

*“Si tú estás convencido de que puedes cambiar o innovar cosas que no existían hasta ahora en la vida de las personas tienes que intentar inventarlas y crearlas aunque todas aquellas personas crean que no se puedan llevar a cabo, que no puedes cambiar el mundo porque es como es”*. P 4: reflexiones cuentos Martin Auer (2).rtf - 4:5

Y denota de alguna forma de la necesidad de crear el interés por los temas sobre los que trabaja la asignatura

*“Si a todo el mundo le interesase algo como la paz o como la ausencia de guerra, sería posible conseguirlo”. P 4: reflexiones cuentos Martin Auer (2).rtf - 4:11*

#### **d) Reflexión, análisis crítico, discriminación.**

Encontramos reflexiones que confirman el trabajo realizado en base a desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, en este sentido me parece muy ilustrativa la comparación que hizo esta alumna en el grupo de discusión:

*“A través del trabajo en la asignatura ha constatado que somos marionetas en este mundo, y es importante ser consciente de ello para actuar en consecuencia”. P 1: Copia de transcripción grupo.rtf - 1:6*

También en este caso el alumnado analiza de forma crítica algunos de los estándares que reproduce nuestra sociedad y conducen a formas de discriminación social.

*“Se debe eliminar la idea de que la delgadez es sinónimo de éxito en la vida social, laboral o en otros ámbitos como los estudios o las relaciones personales, ya que esto es erróneo y es una consecuencia negativa”. P 2: Conclusiones TIT.rtf - 2:15*

Sin embargo en otras ocasiones reflexionan acerca de los prejuicios y diferencias relativas la discriminación racial.

*“Me ha llamado la atención acerca del trabajo ha sido que la sociedad somos más racistas con las personas que vemos sus rasgos faciales distintos a los nuestros, es decir, seríamos más racistas con una persona de color que con un italiano, y yo me pregunto ¿Por qué? ¿No son las dos personas de un país distinto al mío y hablan diferente idioma?”. P 2: Conclusiones TIT.rtf - 2:26*

Por último destacar la reflexión crítica del alumnado sobre determinados cánones que también establece la sociedad, y generan diferencias o discriminación y que se encuentran en relación directa con la futura profesión.

*“Las sociedades de hoy en día tienen una estúpida obsesión por la apariencia. Estamos inculcando a nuestros pequeños valores que carecen de racionalidad y de espíritu constructivo. Sí prolongamos esta situación, nuestro mundo estará condenado a las falsas apariencias, a la necesidad de aparentar y a la peligrosa sensación de poder sobre el otro”. P 4: reflexiones cuentos Martin Auer (2).rtf - 4:22*

**e) Resolución colaborativa.**

Encontramos reflexiones que confirman el trabajo realizado el trabajo realizado a la capacidad de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos

*“Además he llegado a comprender que el profesor que comprende y acepta al alumno tal como es y que valora su esfuerzo para vencer obstáculos, conectará con el alumno y lo motivará”. P 2: Conclusiones TIT.rtf - 2:17*

En esta categoría hay que destacar la especial incidencia que hizo sobre las alumnas el visionado del video la mejor maestra, hubo incluso alguna que lloró y las reflexiones con respecto al mismo demuestran que ha suscitado su empatía y les ha hecho dejado huella. Así lo manifiestan las siguientes citas.

*“Tenemos que intentar sacar lo mejor que hay en cada niño y estar dispuestos a aprender con cada uno de ellos”. P 5: reflexiones videos mejor maestra historia de las cosas chicken y cumbre.rtf - 5:17*

*“No sólo los alumnos aprenden de los profesores, los profesores también aprenden de los alumnos, y mucho”. P 5: reflexiones videos mejor maestra historia de las cosas chicken y cumbre.rtf - 5:27*

*“Llevando el habla y la escucha atenta a cabo seguro que descubrimos grandes talentos que instigar para que salgan a la luz, capacidades, cualidades, motivaciones, escondidas bajo muchos problemas que en un niño son desastrosos y pueden destruir toda una vida.” P 5: reflexiones videos mejor maestra historia de las cosas chicken y cumbre.rtf - 5:42*

Y respecto a las reflexiones sobre las lecturas de los cuentos de Martín Auer el alumnado piensa que:

*“Es preciso mantener un claro dialogo para poder llegar a un acuerdo. Los problemas no se arreglan combatiendo ni luchando, ya que eso puede conllevar a la muerte, lugar del que no se puede regresar. Por ello, antes de guiarnos por las órdenes del otro, hay que tomar conciencia de los hechos que vamos a llevar a cabo y las consecuencias que puede acarrear”. P 4: reflexiones cuentos Martin Auer (2).rtf - 4:4*

*“Necesitamos comunicarnos y colaborar con los demás para conseguir nuestros intereses”. P 4: reflexiones cuentos Martin Auer (2).rtf - 4:13*

**f) Valores democráticos.**

Encontramos reflexiones que confirman el trabajo realizado para el fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

En este sentido los videos de chicken a la carte, el discurso de la niña en la cumbre de rio y la historia de las cosas, junto a los cuentos de Martín Auer, les hace reflexionar sobre estos valores y aumentar la comprensión respecto a las situaciones en que no se dan:

*“Al ver el video, he buscado y he encontrado una frase de Gandhi que me ha parecido muy interesante: “Vivir sencillamente para que los demás, sencillamente, puedan vivir”. La gente con pocos recursos se conforma con poco, en cambio, nosotros cuanto más tenemos más queremos, no sabemos vivir con poco”. P 5: reflexiones videos mejor maestra historia de las cosas chicken y cumbre.rtf - 5:25*

*“No sólo los profesores tienen que enseñar los conocimientos que debemos aprender en cada curso, sino también tienes que enseñar unos valores, para poder actuar en la vida, nos tienen que enseñar a ser respetuosos, a compartir, a ser buenas personas con los demás”. P 5: reflexiones videos mejor maestra historia de las cosas chicken y cumbre.rtf - 5:28*

*“Somos muchos los que vivimos en esta caravana del mundo. Nos falta en las maletas cooperación, y nos sobra egoísmo”. P 4: reflexiones cuentos Martin Auer (2).rtf - 4:26*

*“La libertad, amor, respeto, confianza, solidaridad y tantos otros valores que se pierden cuando dejas de respetar a los demás”. P 4: reflexiones cuentos Martin Auer (2).rtf - 4:36*

Para finalizar con la interpretación de estos resultados, cabría decir que en general, las actividades planteadas a través de la reflexión sobre el visionado de vídeos, lecturas de cuentos y del TIT, se complementan entre ellas, consiguiendo entre todas dotar al alumnado de las competencias planteadas en el objetivo general de nuestro trabajo que forman parte de las competencias exigibles en la titulación a la que optan. Por tanto, en este sentido se puede decir que dichas actividades están dentro de la práctica docente, y pueden permanecer en la misma.

Y antes de terminar, sólo señalar que las reflexiones realizadas a partir del visionado de cortometrajes de II Festival de Cine de Género, no se realizaron a través de la plataforma moodle, sin embargo, fueron analizadas y compartidas a través de una asamblea de clase, y aunque no se recogió documentación al respecto con la que trabajar la explotación de datos cualitativos, a través de la observación participante, y de conversaciones mantenidas de manera

informal con las/os alumnas/os, puede asegurarse que desarrollan la adquisición de las competencias sobre las que versa esta investigación y a través del análisis de datos cuantitativos tendremos la oportunidad de corroborarlo.

### **3.2.3. Observaciones informales de la profesora.**

Cabe considerar que la investigación considera datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre si y con la profesora, sus actividades y los contextos en que tiene lugar, la información proporcionada por el alumnado, que estarían comprendidos dentro de la observación participante que ha ido realizado la profesora a lo largo de toda la práctica docente. Dicha observación se ha ido realizando por parte de la profesora a lo largo del semestre, tan sólo se han recogido algunas anotaciones en un cuaderno de planificación de actividades, registrando las impresiones tras la realización de alguna de ellas. El resto ha sido recogido mediante conversaciones informales, charlas tras las clases, que van conformando su observación respecto al clima de la clase, las preferencias, sus temores etc. Aunque dicha observación no aparece registrada en el análisis como tal, a lo largo del mismo va confirmando algunas de los datos obtenidos y estos datos se utilizarán para confirmar también algunas de las conclusiones finales.

### **3.2.4. Valoración realizada a modo de resumen para expresar lo que había ido aprendiendo el alumnado a mitad de semestre**

Nos queda para finalizar con el análisis e interpretación de los datos cualitativos, hacer referencia a la valoración realizada a modo de resumen que expresase lo que habían ido aprendiendo a mitad de semestre (Sanmartí, 2007). Para el tratamiento de datos, dado que están realizados en papel, sobre preguntas abiertas, se ha procedido al tratamiento de los mismos de forma manual, subrayando y extrayendo las ideas principales, agrupándolas entorno a los apartados establecidos, en este caso para la realización del resumen se apuntó que hiciesen referencia únicamente a las actividades que destacan, de las realizadas hasta ese momento, en la práctica docente atendiendo a las nociones, actividades y experiencias desarrolladas a lo largo de los tres meses que destacarían, se les orientó en el sentido de que era una valoración cualitativa de la asignatura. Para el análisis de resultados, de esta valoración se contó también con la colaboración del profesor de la Escuela del Departamento de Psicología, Javier Diez Saiz. Revisó los cuestionarios y aportó sus impresiones. Es necesario tener presente en esta valoración que solo habíamos realizado algunas de las actividades que se plantean dentro del objetivo de esta investigación, ya que estábamos en la mitad de semestre. Como datos extraídos de dicha valoración, que aseveran las ideas que hemos destacado finalmente, señalaremos a continuación las siguientes citas del alumnado subrayadas en los documentos fotocopiados de



los originales, que se aportan en la documentación adjunta de la investigación<sup>4</sup>, atendiendo al número de orden otorgado a las 50 valoraciones recogidas en estos documentos.

Nº 1 “Me ayuda mucho a reflexionar sobre temas que antes no lo hacía”.

Nº 2 “Resulta muy útil para comprender actualmente los problemas que existen en la sociedad, los vídeos y las charlas creo que han sido de gran ayuda”.

Nº 3 “Las horas de teoría se hacen un poco pesadas, pero las prácticas y los seminarios son bastante entretenidas, ya que con las actividades que propones nuestra participación es mayor”.

Nº 4 “He notado que valoro mucho más las cosas, ya que ahora me posiciono en la situación de otras personas que tienen menos que yo, y valoro mucho más lo que tengo y a las personas”.

Nº 5 “Debate (...) pudimos mostrar nuestros puntos de vista”.

Nº 6 “Me parece muy interesante que hagamos otras actividades que no sean sólo las clases teóricas (...) los cortos, (...) una charla (...) creo que con estas actividades podemos aprender mucho más de una manera más entretenida”.

Nº8 “He visto que de manera inconsciente en ocasiones aplicaba el etnocentrismo. También he comprobado que no miro los cuentos, películas o series infantiles de una manera más crítica viendo que en multitud de ocasiones los estereotipos presentes en la sociedad aparecen en ellas”.

Nº 11 “En este cuento, por fin la imagen de la mujer sale reflejada de otra manera diferente con la que aparece en todos los cuentos” “te hace pensar y reflexionar sobre muchos aspectos de la vida en general” “puede ayudar en nuestro trabajo como maestros”.

Nº 19 “Realizar el debate fue una actividad interesante para contrastar ideas”.

Nº 20 “Puedes exponer tus opiniones y escuchar las del resto de personas”.

Nº 21 “Me ha hecho aprender nuevas cosas, es el trabajo que tuvimos que exponer” “se aprenden muchas cosas que nos afectan en la vida diaria”.

Nº 23 “Me ha resultado una asignatura interesante, con la que he aprendido bastantes cosas, sobre cómo tratar determinados temas en un futuro con nuestros alumnos y me ha hecho reflexionar mucho sobre las situaciones que viven las mujeres y el mundo”.

Nº 24 “Hay varias actividades en las cuales he aprendido, porque aunque sabía que existía, no es lo mismo saberlo que verlo. Es el caso de las películas vistas en el cine fórum”. “Yo creo que esta asignatura nos puede servir para ver las injusticias y desigualdades que hay todavía hoy en día, y que nos puede ayudar a saber convivir y ser más justos”.

Nº 28 “Los seis cuentos que hablamos en clase y que cada grupo explicaba uno de

---

<sup>4</sup> De las 50 valoraciones realizadas en papel por los alumnos se adjunta una copia, sobre la que se ha realizado la extracción de datos. Dicha copia se facilita al coordinador del Master de Investigación en Ciencias Sociales y está a disposición del Tribunal del Trabajo Fin de Master.

ellos, me pareció un cambio bueno, ya que no sólo aprendíamos cosas nuevas, sino que aprendimos a trabajar en grupo”.

Nº 29 “Me pareció novedosa la forma de transmitir enseñanzas nuevas y ver las cosas de una forma más crítica a través de los cuentos de Martín Auer”.

Nº 30 “Esta asignatura ayuda a ver distintos conceptos de diferentes temas. Influye cara al futuro y en la forma de ver las cosas en distintas situaciones que puedan plantear”.

Nº 31 “Lo más interesante me parecen los vídeos, el documental de cine y las presentaciones de los trabajos grupales. Es una manera amena de aprender y, además, soy partidaria de que una imagen vale más que mil palabras” “Hacernos reflexionar e indagar más sobre el tema nos ayuda a ponernos a “prueba” y conocer más nuestros conocimientos, pensamientos o posibilidades”.

Nº 35 “Actividad sorprendente por ser cuentos muy diferentes a los que normalmente oímos. Y sobre todo el del Soñador que me ha hecho pensar un montón” “Programa de cine sobre la diferencia de género. Es la actividad que más me ha gustado, sorprendido y cambiado de todas. No tengo más palabras”.

Nº 36 “Estas clases me han hecho ver la gran cantidad de violencia que hay en el mundo innecesaria. También la necesidad de conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, ya que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos”.

Nº 40 “La asamblea sobre los cortos me pareció muy interesante ya que cada una podíamos haber visto los cortos de diferente forma, y fue muy interesante ver lo que pensaban las demás”.

Nº 43 “Lo que más me gusta de esta asignatura es que hacemos mucha práctica a través de la cual también aprendemos teoría”.

Nº 46 “Los cuentos son un buen método para enseñar valores”

Nº 48 “Me parecen muy enriquecedores los diálogos en clase sobre las cosas vistas. Me parece muy enriquecedora en cuanto a conocimientos y conceptos fundamentales que considero que todos deberíamos saber”.

Por tanto, podemos destacar que la mayor parte de las valoraciones obtenidas giran en torno a:

a) Nociones que más le han llamado la atención o resultan novedosas:

- Profundización en conceptos de paz, y conocimiento de su evolución histórica.
- Diferencias de género en distintos países.
- El mundo de forma más real, el mundo injusto y lleno de desigualdades.

b) Actividades que más les han llamado la atención o resultan novedosas:

Videos en general: mejor maestra, cortometrajes del II Festival de Cine de Género, en particular el que versa sobre la ablación, los cuentos de Martín Auer, el cuento de la Cenicienta

que no quería comer perdices, “role playing” Amnistía Internacional.

c) Respecto a las recensiones todas coinciden en señalar que han aprendido a hacerlas. Y destacan algunas la realización de la asamblea sobre los cortometrajes.

d) Experiencias que más les han llamado la atención o resultan novedosas.

Bastantes alumnas se han visto sorprendidas por la asignatura. Porque les ha planteado cuestiones más profundas y serias de lo que pensaban. Supongo que creían que iba a ser dar vueltas sobre conceptos conocidos. Otra experiencia importante aunque la señalan indirectamente es que se han dado cuenta de lo poco que sabían sobre los temas de la asignatura. Ha conseguido interesarles en temas que no conocían, y profundizar en otros que conocían. Ha conseguido darles también una visión más realista del mundo: de su realidad y desigualdades, y a valorar la realidad de forma distinta. Suelen destacar que les hace reflexionar.

e) A lo largo de todas las valoraciones encontramos frases como *“me han hecho reflexionar sobre la sociedad y sus problemas”*, con variaciones en el verbo como *“pensar”*, *“indagar”* *“descubrir”* *“comprender”* y en los adjetivos como *“realidad”* *“mundo”* etc. Frases también relacionadas con las competencias que tratamos que el alumnado desarrolle entre las que podemos señalar: *“permite exponer opiniones y escuchar al resto de las personas”* *“ver las cosas de una forma más crítica”*.

Para finalizar hay que señalar que también aparece alguna valoración negativa respecto al planteamiento de las clases teóricas como *“no las he visto bien planteadas ya que la teoría no se ha dado como yo esperaba...no sabemos lo que hay que estudiar de cara al examen”* o *“lo he visto muy lioso para estudiarlo y examinarnos”*, sin embargo también se encuentran opiniones que plantean lo contrario *“lo que más me gusta de esta asignatura es que hacemos mucha práctica a través de la cual aprendemos teoría”* y *“manera amena de aprender”*.

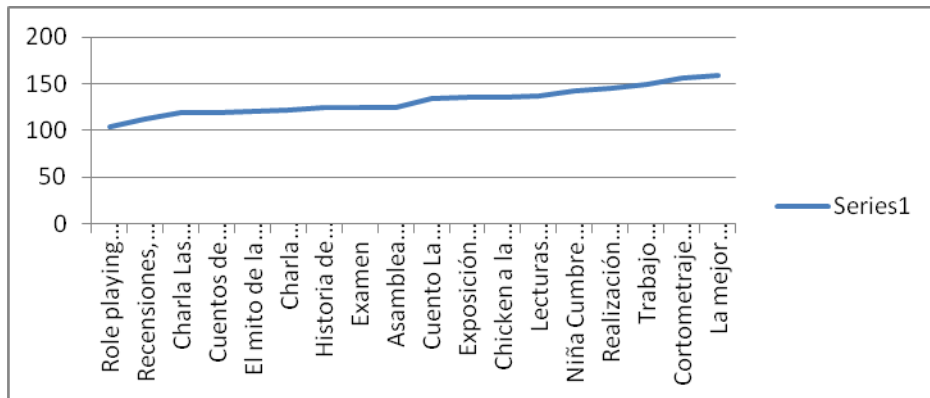
Lo cual nos hace pensar que la forma de plantear la teoría trabajándola a través de actividades como las recensiones y extrayéndola de los trabajos grupales, produce en las alumnas o un efecto que a unas personas les resulta interesante y ameno y a otras, que son en mayor número, problemático, lioso, denso, es decir lo contrario. Es posible que tenga que ver con las costumbres y la adaptación del alumnado, resultando confuso y más complejo de esta manera, y prefiriendo el método tradicional, de un manual o libro de texto.

### **3.2.5. Los cuestionarios realizados a las alumnas/o del segundo semestre del curso 2010/11 sobre las actividades realizadas al finalizar el curso.**

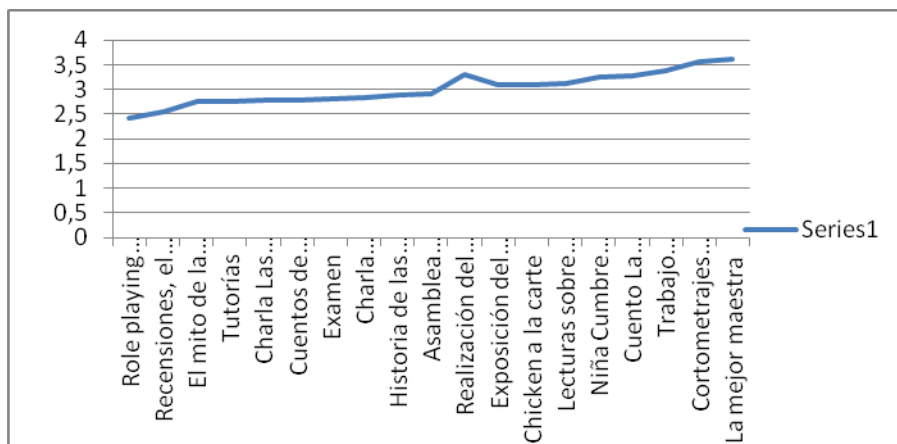
Han sido tratados a través del programa informático SPSS, sobre los que se han analizado las frecuencias y descriptivos. Se aportan dentro del soporte digital como datos complementarios.

El SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*) es una potente herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico. En este punto describimos los dos procedimientos que nos han permitido obtener la información necesaria para caracterizar apropiadamente tanto las variables categóricas (actividades realizadas durante el semestre) como cuantitativas (escalas de valoración del 1 al 4, atendiendo a su significación en la adquisición de las seis competencias relacionadas en los objetivos de la investigación): el procedimiento seguido ha consistido únicamente el análisis de las **Frecuencias** y el procedimiento **Descriptivos**.

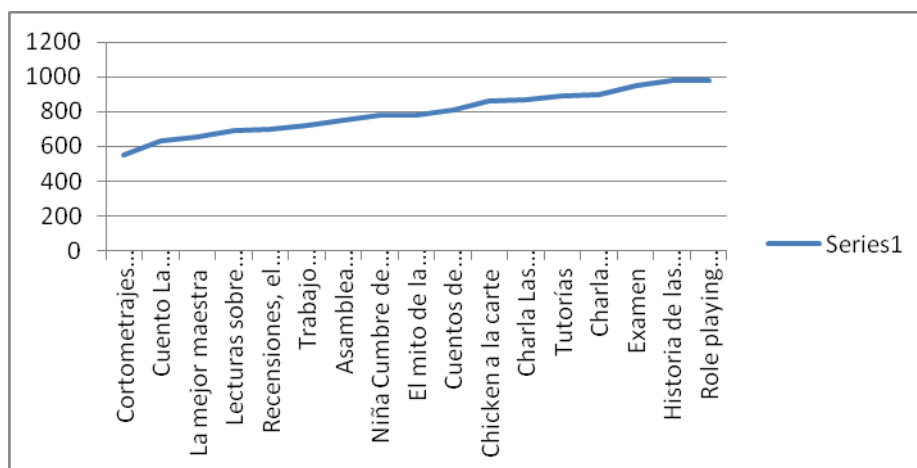
A continuación exponemos tres gráficos, el primero (Figura 11) muestra los valores absolutos alcanzados por cada actividad, ordenados de menor a mayor, el segundo (Figura 12) la media alcanzada por cada actividad, teniendo en cuenta la escala de valores sobre la que se realizó la valoración: 4 mucho, 3 bastante, 2 algo, 1 poco y 0 nada, de menor a mayor y en tercer lugar (Figura 13) la desviación típica de esos valores, es decir el grado de dispersión de las valoraciones que constituyen la media, también de menor a mayor.



**Tabla 11: Elaboración propia. Valores absolutos dados por las alumnas/o a las actividades**



**Tabla 12: Media. Elaboración propia. Sobre valores de 4 mucho, 3 bastante, 2 algo, 1 poco y 0 nada**



**Tabla 13: Elaboración propia. Desviación típica de los valores asignados a las actividades**

La observación de estos gráficos nos permite señalar que las tres actividades mejor valoradas por los alumnos coincidiendo en valores absolutos y media son, en este orden, el visionado del vídeo La Mejor Maestra, el visionado de los cortometrajes del II Festival de Cine de Género de Mujeres del Mundo y el TIT.

La desviación típica también corresponde con valores, bajos en los dos primeros casos, lo cual demuestra una mayor coincidencia en los valores que alcanza la media por parte de todas las participantes, bajando un poco en el caso del TIT. 0.72.

Se trata de tres actividades muy bien valoradas *in situ* sobre las que a través de la observación de la profesora, ya se preveía o esperaban estos resultados.

A continuación aparecen el video de la niña que da una conferencia en la Cumbre de Rio, las lecturas y actividades relacionadas con la guía didáctica para la Igualdad de Oportunidades, el cuento sobre La Cenicienta que no quería comer perdices, el video Chiken a la carte y la exposición y realización del trabajo grupal educación en valores. org.

También coincidiendo en valores absolutos y media, encontramos las dos actividades peor valoradas, que son el “role playing”, Atentado en el parque del milenio: policía de París y Amnistía Internacional y las recensiones sobre los capítulos del libro de Lederach (2000) el abecé de la paz y los conflictos. En el caso del “role playing”, la desviación típica es alta 0,982, lo que quiere decir que ha habido valores muy bajos o muy altos. Esto puede ser debido a que es una actividad de seminario, es decir se realiza en los cuatro seminarios con aproximadamente 15 alumnas, y al ser una actividad de participación de las mismas, no resulta igual en cada seminario, pudiendo aparecer notables diferencias en la consecución de los objetivos planteados, debido a esa participación diferente. Respecto a las recensiones, también se contaba partiendo de la observación de la profesora con la valoración de esta actividad a la baja, ya que forma parte en mayor medida que el resto de actividades de la teoría de la asignatura, que no deja de ser mucho más ardua y compleja de trabajar, que las que se basan en visionado y

reflexiones, búsqueda de información, etc. No obstante esta actividad se introdujo precisamente, en este semestre, por la dificultad que se detectó en el semestre anterior a través de los cuestionarios de valoración de preguntas abiertas realizados por los/as alumnos/as anteriores de los que hemos hablado en el apartado anterior de datos cualitativos, en la comprensión de la teoría. El método es más práctico, y me atrevería a decir productivo, sin embargo es comprensible que continúe en los valores más bajos.

Como resumen final podemos señalar que los datos e interpretaciones realizados, nos conducen a concluir, que si bien las actividades y tareas realizadas a lo largo de la práctica docente conducen a desarrollar e incidir en la adquisición de las seis competencias generales planteadas a lo largo de la investigación, la adquisición de las mismas es un trabajo que requiere de mucho más tiempo, interacción y trabajo personal, no obstante por los datos recogidos e interpretaciones podemos afirmar que dichas tareas y actividades suponen en la mayor parte del alumnado un acercamiento, en muchos casos inicial, a determinadas aspectos, y planteamientos de situaciones y actuaciones que nos rodean y que por la premura de la vida social en la que están inmersos, no se paraban a contemplar ni observar, y mucho menos a analizar. Con la metodología empleada a lo largo de la asignatura, se han realizado acercamientos y planteado atisbos a otras formas de observar, analizar y en definitiva posicionarse y actuar ante las situaciones que vivimos y nos rodean, con una actitud más empática y solidaria respecto a ellas.

### **3.3 IMPLICACIONES ÉTICAS**

La investigación demanda conductas éticas en el investigador y en el maestro, y en la investigación cualitativa hay determinados aspectos que deben ser considerados (González, 2002), en la nuestra, estos aspectos son:

El Valor social: con ello queremos evaluar la importancia, valor que plantea como intervención que conduzca a mejoras en las oportunidades de superación o solución a problemas. En nuestro caso, consideramos que dicha investigación conduce a la reflexión sobre lo que se ha realizado y promueve la constatación de la utilidad de determinadas actividades o tareas para la adquisición de las seis competencias consideradas, destacando algunas tareas y actividades más que otras, y por tanto conduciéndonos a la utilización de unas más que otras de cara a la práctica docente futura.

La Validez científica: con ello pretendemos garantizar la utilización del método de investigación coherente con la necesidad social, con la selección de los sujetos e instrumentos, así como la validez de las relaciones establecidas entre la investigadora y las personas. El método cualitativo responde a un método coherente en la investigación educativa, la consideración de todos los sujetos sobre los que ha recaído la práctica docente responde a una selección válida así como los instrumentos utilizados que garantizan las condiciones de diálogo

auténtico y aseguran el respeto de libre expresión, y la relaciones establecidas entre la profesora y el alumnado, ya que en todo momento se les ha informado de la utilización de los mismos para la reflexión y consiguiente indagación sobre la mejora futura.

La Evaluación independiente: la revisión de la investigación por personas conectoras de la misma, con capacidad para aprobar, corregir o en su caso suspender la investigación, como son algún compañero de docencia, y la propia tutora del Trabajo Fin de Master, garantizan en este caso dicha evaluación.

El Consentimiento informado: el alumnado ha participado en la investigación con consentimiento e información, es decir, han aceptado participar en la misma informados del respeto a sus valores, intereses y preferencias.

Para determinar como se ha generado y validado este conocimiento cualitativo nos apoyamos, siguiendo a González (2002), en los siguientes *principios*:

1) El conocimiento es una producción constructiva e interpretativa: se ha generado por la necesidad de dar sentido a las expresiones del alumnado, a través de la integración, reconstrucción y presentación de diversos indicadores obtenidos durante la investigación. La interpretación se ha realizado a través de la significación de diversas formas de lo estudiado.

2) El proceso de producción de conocimiento ha sido interactivo basado en las relaciones entre la profesora y el alumnado, en el contexto de propia práctica docente, necesario para el desarrollo de la investigación. Dicho escenario genera relaciones dentro del sistema de comunicación humana, con sus consiguientes imprevistos como elementos de significación, que también forman parte del proceso de producción de conocimiento, otorgando especial valor a los diálogos que en él se desarrollan, como son la implicación emocional y el compromiso en sus reflexiones.

3) La significación de la singularidad tiene legitimidad en la producción de conocimiento, la información expresada por un alumno o alumna concreto puede convertirse en un momento significativo para la producción de conocimiento, sin que tenga que repetirse en otros, es decir la expresión individual adquiere significación de acuerdo con que el lugar que puede tener en un momento determinado para la producción de ideas del investigador.

Estos tres principios pueden unirse en uno como planteamiento de la ética: las personas son sujetos tanto desde la postura del investigador como de las personas investigadas, lo cual significa ver a la persona con su dignidad, comprensión, protagonismo y cultura como el eje de la acción investigador. Y este es el punto que añade complejidad singular a la investigación cualitativa.





## CAPITULO 4. CONCLUSIONES Y TRABAJO DE FUTURO.

En el este capítulo recogeremos la síntesis de las apreciaciones y observaciones recogidas a lo largo del análisis y la reflexión en torno al sentido e importancia de las mismas, de cara, a la propuesta de mejora de la metodología empleada en la asignatura. Con esta recopilación pretendemos recoger las pautas que nos conduzcan a la implementación de la nueva asignatura mejorada para la adquisición y desarrollo de las seis competencias que hemos seleccionado de entre las recogidas en las Memorias del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro-Maestra en Educación Infantil y Primaria por la Universidad de Valladolid y a su vez con el fin de corroborar si se han alcanzado o no los objetivos específicos definidos en la investigación. Los cuales recordamos a continuación:

- Recoger las opiniones del alumnado de la asignatura de Educación para la Paz, que ya han pasado por la misma, en los dos semestres del curso anterior y los del primero de este curso, de manera que nos orienten hacia propuestas concretas para poder mejorar la propia práctica educativa.
- Analizar los distintos recursos educativos y metodología empleados en la asignatura para poder adaptarlos y desarrollar las competencias que establecen los actuales planes de estudio.
- Comprender el diseño curricular de la asignatura y la mejora de la propia práctica docente para el desarrollo y la adquisición de competencias.

Así mismo, se reseñarán algunas propuestas de futuro que vislumbramos a tenor de estas apreciaciones y observaciones, que consideramos de interés para conseguir esa mejora en la práctica docente, que es en definitiva el objeto último de esta investigación.

### 4.1 CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

En este apartado iremos combinando cada conclusión extraída en torno a la utilización o tratamiento de las diferentes actividades y tareas utilizadas, con la consiguiente propuesta de mejora en torno a la misma, de manera individualizada.

En primer lugar, empezaremos hablando de la **parte teórica de la asignatura**, la cual según los datos obtenidos, tal y como hemos podido ver, es la que resulta más costosa tanto para el alumnado como para la profesora. Aunque se plantearon cambios a través de las actividades

(recensiones), esta parte siguió puntuando bajo en la valoración de las/os alumnas/os. Sin embargo sí se observó por parte de la profesora una mejora en la comprensión de la misma en un gran número de estudiantes. Esto nos lleva a pensar que es necesario continuar incidiendo en la lectura anterior de los documentos que se van a trabajar en las clases teóricas por parte del alumnado, para garantizar una mejor comprensión del material sobre el que se basarán las actividades de las clases prácticas y seminarios. La adecuada realización de algunas actividades planteadas en estas clases, está directamente relacionada con la comprensión de teorías, conceptos y definiciones planteadas a lo largo de las clases teóricas. Y la realización de estas actividades incide en el desarrollo de las seis competencias sobre las que realizamos la investigación. De manera que, la realización de la lectura y comprensión previa de los documentos trabajados en las clases prácticas, es necesaria para la correcta adquisición de las seis competencias. En nuestra propuesta de mejora por tanto tendremos en cuenta el aporte realizado por la incorporación de recensiones, pero continuaremos tratando de incorporar mecanismos que nos garanticen dicha lectura y comprensión previas a la realización de tareas. Estos mecanismos aunque principalmente girarán en torno a la realización de recensiones, también pueden consistir en el tratamiento de la teoría de forma seccionada por parte del alumnado, para proceder a la puesta en común en la clase teórica, de manera que haya pequeños grupos de especialistas en cada una de las partes que constituye la teoría y la puesta en común suponga el tratamiento de toda la teoría de a través de la aportación de cada una de las partes, incorporando un procedimiento cooperativo en el tratamiento de la misma. Dicho planteamiento está directamente relacionado con la capacidad de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos mediante procedimientos colaborativos.

Por otro lado, el **trabajo en seminarios**, al tratarse de grupos más reducidos, promueve la participación del alumnado, resultando propicio para la realización de estudios de casos, suscitando, a través de situaciones y comportamientos cotidianos preferentemente relacionados con el mundo, actividades y comportamientos del alumnado, fomentando el sentido crítico ante determinadas situaciones injustas y desarrollando la búsqueda de soluciones. En los resultados observamos que al realizarse en diferentes grupos, no es considerado por todo el alumnado de la misma forma, ya que la participación de las/os alumnas/os repercute en el resultado del mismo, haciendo que aparezcan notables diferencias en la apreciación de unos grupo y otros. Pues la mayor participación del alumnado, establece una diversidad considerable en las observaciones, resultados y conclusiones que surgen en cada seminario. No obstante en dichos seminarios se manejan en mayor medida a través de sus propias intervenciones, organización de debate, consenso etc., la observación y manejo de los valores democráticos, la no discriminación y la igualdad de trato que forman parte de las competencias sobre las que trabajamos. El trabajo en los seminarios, por tanto, de cara a la propuesta de mejora debe continuar trabajando en la

realización de estudios de casos, contemplando la diversidad de los mismos en función del alumnado que forma parte de cada semanario, aumentando la confianza en sí mismos y en los demás y favoreciendo la comunicación y las relaciones con los demás.

Respecto al **visionado de vídeos y la participación en actividades externas** relacionadas, con el Festival de Cine de Género, pudimos comprobar que las situaciones que estudiamos les hizo vivenciar y ponerse en el lugar del otro, de manera muy clara, lograron una mayor empatía y comprensión de algunas situaciones que formaban parte de su vida diaria. Dichas actividades, por los temas que trabajan y los resultados observados, repercuten directamente en la consecución de las competencias seleccionadas en la investigación, especialmente en las cuatro últimas; desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, fomentar valores democráticos, etc. Continuaremos trabajando a partir del visionado de vídeos y documentales realizados y/o aportados por organizaciones que trabajan en materias relacionadas con la asignatura, ONGs, asociaciones de colectivos específicos, que trabajan en el mundo de la discapacidad, protección del medio ambiente, educación social, reivindicación y defensa de derechos humanos, etc. Así mismo, y siempre que sea posible participaremos y promoveremos actividades provenientes de estas organizaciones que puedan acercarse a la práctica docente, como son las actividades paralelas realizadas en la Universidad dentro del Festival de Cine de Género, la colaboración con la Oficina de Asuntos Sociales de la UVa, etc.

En cuanto al **debate y la puesta en común de las actividades realizadas de forma individual**, en un segundo momento, hicieron que la comprensión de las situaciones que se planteaban en las mismas, se comprendiera con mayor amplitud y enriquecieran el punto de vista de cada participante enormemente. Este tipo de actividades favorece la comprensión y el respeto a los valores de los demás. De manera que el posterior tratamiento en clase de las actividades realizadas individualmente se realizará siempre que sea posible, de manera que sirva para comprensión de otros puntos de vista y planteamientos respecto a la misma actividad o tarea, así como para autoevaluar la propia. Pues la posibilidad de poner en común y debatir en torno a las observaciones y aportaciones de los y las compañeros y compañeras, constituye una oportunidad para autoevaluar las aportaciones propias. Este mecanismo promueve también la capacidad de resolver problemas educativos mediante procedimientos colaborativos.

Por otro lado, la **realización de trabajos grupales**, en los cuales debían participar todos en la misma medida, estableciendo la organización y planificación de los temas y los tiempos; las normas y pautas por las que van a regirse y, el acuerdo respecto a dónde y cómo quieren llegar, les ayudó a comprender cómo se organizan en la vida real actividades a las que en un futuro deberán hacer frente y enriquecer su forma de trabajo y afrontamiento de los problemas que puedan surgir. No obstante, se percibió una resistencia al cambio, es decir, una vez que

hacen sus grupos en el primer semestre, con las adaptaciones que han ido incorporando a lo largo del mismo debidas a roces, diferencias de afrontamiento y organización del trabajo, etc., fue difícil hacerles formar grupos nuevos, con diferentes componentes; se cierran a lo ya conocido y les cuesta cambiar. A través de estas actividades perciben y analizan los elementos estructurales y funcionales de una situación conflictiva real, familiarizándose con los procesos, y elementos que pueden componer un conflicto, e identificando las fases de análisis e intervención, facilitando una actitud positiva y creativa ante el conflicto, tal como establece la primera competencia de las seis que tratamos en este trabajo.

Así mismo, continúan dando una importancia extrema al examen, y todavía queda mucho por hacer respecto a la participación, al compromiso con las actividades del aula que conllevan esfuerzo por su parte por el hecho de tener que tomar parte activa en el desarrollo de las mismas.

Consideramos conveniente en nuestra propuesta de mejora la realización de modificaciones para la mayor explotación del trabajo individual tutorizado, destacando la importancia de la libre elección del tema, siempre y cuando se ciña a los bloques, ya que genera gran diversidad respecto a los temas expuestos por los alumnos, y supone una profundización y riqueza importante para los contenidos de las asignaturas. Para el alumnado resulta una excelente oportunidad de trabajar sobre un tema de interés, incorporar procedimientos nuevos, etc. Supone una experiencia muy enriquecedora sobre la que se manifiestan numerosas apreciaciones positivas en los cuestionarios y valoraciones realizados. Dichas modificaciones se refieren a la mayor adecuación a las características de una investigación científica, en la que incorporemos requisitos propios de futuras investigaciones que deberán abordar en otras asignaturas o trabajos finales de grado, master, etc. Sería conveniente coordinarse con otros profesores o coordinadores de prácticas, para unificar criterios relacionados con la estructura de los trabajos requeridos, requisitos formales, referencias de materiales de investigación en el texto, elaboración de referencias bibliográficas... Todo ello de cara a establecer un protocolo de trabajo que les sirva a lo largo de toda la formación.

Queremos también destacar la importancia que han adquirido los medios audiovisuales en la educación. Y consideramos, por los resultados obtenidos en la investigación que son una herramienta valorada por el alumnado, hecho que nos sugiere mantenerlos en nuestra propuesta de mejora. En las exposiciones se utilizan vídeos, documentales que recogen alguna de las aportaciones teóricas. Es más fácil hacerles sentir, vivenciar, empatizar a través de los cortos, vídeos, etc., situaciones que trabajamos en el aula, para después trasladar dichas actuaciones a experiencias próximas o cercanas, reproduciendo las fases del método socioafectivo, (Jares, 1999).

El método socioafectivo también se trabaja a través experiencias como son: Los testimonios de alumnado que ha participado en actividades de aprendizaje servicio que se ofertan a través de organizaciones y asociaciones del entorno, que suelen consistir en voluntariado, becas, etc.

Los testimonios de alumnado que ha participado en prácticas de cooperación al desarrollo a través de programas de instituciones del entorno.

Charlas con expertos de organizaciones sociales interesadas en fomentar la participación en las mismas a través del voluntariado.

Trabajos y exposiciones grupales sobre la recopilación de materiales elaborados por organizaciones especializadas en materias directamente relacionadas con la asignatura: igualdad, desarrollo, medio ambiente, interculturalidad, etc.

De la misma manera, y continuando con el proceso del método socioafectivo resulta más enriquecedor y productivo plantear determinados problemas y trabajar sobre ellos extrayendo conclusiones que forman parte de la teoría.

Trabajar a partir de las reflexiones hechas sobre los videos, cortos, documentales que se han visto, con el grupo clase. Y contrastar diferentes puntos de vista, dudas, consultas realizadas... sobre los mismos y algunas experiencias propias que puedan aportar al respecto.

Trabajar sobre **experiencias propias**, que se plantean a modo de ejemplo, sobre resolución de conflictos como son situaciones reales que se nos han planteado y la forma en que las hemos afrontado.

Opinar sobre algunos temas no es fácil a no ser que lo hagamos a través de la **experiencia ajena**, por ejemplo de un testimonio, de una película, de un cuento, de una historia de vida, etc. Resulta más fácil posicionarse ante determinadas situaciones y conflictos, cuando se hace a través de terceros, es decir mediante representación de situaciones y personajes. Por otra parte, también comprende un esfuerzo por entender y comprender otras posturas y situaciones ante esos temas.

**La elección de materiales** es importante, pero el tratamiento posterior del trabajo individual y/o grupal, con respecto a esos materiales, es decir, la explotación que se haga del mismo, es tan importante o más. Es necesario sacarle partido a través de la puesta en común de las reflexiones individuales sobre las actividades que así lo han planteado. Compartir con el resto de la clase, contrastarlo, argumentarlo, explicarlo... forma parte de un proceso que no se debe olvidar ya que supone que esa tarea o actividad tenga realmente sentido y produzca realmente los efectos que perseguíamos con la misma. La diversidad de opiniones, puntos de vista, experiencias ideas, sentimientos e interpretaciones con que cuenta el aula, es una riqueza en si, que debemos explotar y de la que debemos partir, dándole el valor tiene, haciendo que

cobre importancia, estimándola y empoderándola en la medida que tiene. Todas las aportaciones son enriquecedoras y por tanto necesarias.

Tan importante como **la tarea o actividad elegida** es el planteamiento diseñado para la misma, es decir, un buen vídeo y la reflexión personal sobre él puede ser en sí una tarea interesante, pero el hecho de trabajarla o ponerla en común posteriormente en grupo pequeño, para finalmente exponerlas a todo la clase, hace que se contrasten y enriquezcan las conclusiones finales, creando la posibilidad de debatir, argumentar, ampliar, comparar y en definitiva, mejorar el análisis de la situación expuesta y tratada a través de la actividad. Genera una diversidad de visiones e interpretaciones y el descubrimiento de las mismas a partir de la puesta en común y explicación por parte de quienes las producen, repercute en la ampliación de conocimiento y en la capacidad de entender al otro, ponerse en su lugar y de alguna manera adquirir empatía en la comprensión de los demás y del mundo.

Por este motivo venimos a concluir que más importante que la realización de muchas y variadas actividades y tareas, es la explotación y trabajo de unas cuantas tratadas de la forma anteriormente expuesta, en definitiva, centrándose más en la calidad que en la cantidad. Se trata de trabajar en cuanto a los contenidos, con un enfoque que mantenga unida la investigación, la educación y la acción, pasando por las cinco fases que señala Galtung (1969): análisis del mundo real a través de la recopilación de datos, formulación de fines que orienten el pensamiento futuro, crítica, elaboración de propuestas y acción para acercar el mundo real criticado al mundo preferido. Se buscan objetivos a largo plazo, que combinen la sensibilización e información con el desarrollo de las potencialidades personales y la creación de seres capaces de comprometerse y oponerse a toda forma de discriminación, injusticia y violencia.

Consideramos el contacto y coordinación con organizaciones del entorno que promueven y participan en los ámbitos relacionados con la asignatura: derechos humanos, igualdad, colectivos que sufren algún tipo de discriminación, cooperación al desarrollo, etc., para la incorporación de actividades externas relacionadas con la asignatura, dentro de la misma, como una de las necesidades específicas de la práctica docente. Permite incorporar actuaciones y actividades del mundo real al ámbito docente, acercando al alumnado al aprendizaje servicio a través de la incorporación a actuaciones reales, a la interrelación con expertos, investigadores y actores de las diferentes disciplinas de forma práctica y vivencial. La experiencia que adquieren y vivencian a través de la introducción de estas actividades en la asignatura repercute de forma directa en la adquisición de las seis competencias que tratamos, acerca a la realidad de las actividades paralelas o extraescolares, que forman parte del entorno y contexto en el que viven, les permite observar, reflexionar y analizar críticamente todo lo que les rodea y forma parte de la vida real.

Resaltar también la dificultad que supone la evaluación de la propia práctica, ya que a veces es duro asimilar las críticas o descubrir que actividades o tareas que se han planteado creyendo que iban a aportar al alumnado mucha información, experiencia o aprendizaje, no tiene el alcance esperado, e incluso se critica o desdeñan en su valoración. No obstante, cuando se emprendió el reto de esta investigación ya se había contando con esa parte, ya que precisamente es ésta la que en mayor medida contribuye a la revisión y modificación para la mejora de la práctica docente futura. Contrastar la relación entre lo planificado y lo percibido, hace que se pueda establecer la consiguiente adecuación con el fin de unir ambas cosas y rentabilizar el desarrollo de la programación con la consecución de competencias que es el fin que se persigue.

En definitiva, y para finalizar estas conclusiones con sus consiguientes propuestas de mejora, queda apuntar que la realización de dicha investigación ha conducido favorablemente a la consecución de los objetivos planteados con la misma ya que la recopilación de las opiniones del alumnado nos ha orientado hacia las propuestas apuntadas anteriormente conducentes a la mejora de la propia práctica educativa. Por otra parte el hecho de realizar la reflexión sobre la práctica docente ha supuesto la revisión de los recursos educativos en relación con las seis competencias establecidas en los planes de estudio, comprendiendo su desarrollo y la medida en que contribuyen a su adquisición.

Las propuestas realizadas a partir de las conclusiones extraídas, que se han ido mencionando anteriormente y que se implementarán en la futura práctica docente contribuirán a adecuar las técnicas y metodologías utilizadas para incentivar al alumnado a observar la realidad con una perspectiva crítica constructiva, reaprender lo aprendido bajo una nueva óptica, descartar modelos preconcebidos, descubrir los contenidos ideológicos de todo lo que enseñamos, y cómo y para qué lo enseñamos. Las adaptaciones señaladas contribuirán a que el alumnado sea capaz de reconocer las diferencias entre los distintos grupos en conflicto, y de crear respuestas no violentas y enriquecedoras.

## **4.2 TRABAJO DE FUTURO**

Partimos de la necesidad de acercar las diferentes actuaciones que se llevan a cabo en el entorno, relacionadas con los contenidos de la asignatura, al aula. Por ello se ha tratado en estos años de incorporar actividades como las charlas de expertos, el visionado de cortometrajes del festival internacional de cine de género, la posibilidad de participar en actividades de voluntariado en organizaciones con fines sociales, etc. La participación en estas actividades, ha resultado enriquecedora por incorporar materiales, actividades y contacto con la realidad, acercándonos al aprendizaje servicio como estrategia de formación en la ciudadanía crítica (Francisco & Miravet, 2010). Esta participación aparece valorada muy positivamente en los

cuestionarios y valoraciones que hace el alumnado, y esta es la razón que nos hace determinar la importancia de trabajar en este sentido en un futuro. Las líneas de trabajo futuro que nos hemos planteado en este sentido son:

- ✓ La realización de Proyectos de innovación docente, de forma conjunta con el grupo de expertas de la Cátedra de Estudios de Género de la UVa sobre el Bloque III: Género, educación para la igualdad y currículum. De manera que se incorpore el trabajo y actividades realizados y planteados en la misma al trabajo del aula, pudiendo establecer en este sentido una coordinación y asesoramiento que sirva para enriquecer tanto la visión del alumnado respecto al trabajo desarrollado en esta materia por la UVa, como el propio trabajo de la Catedra de Género al contar con la colaboración del alumnado para sus investigaciones o trabajos futuros.
- ✓ Un mejor asesoramiento y apoyo tutelar sobre la utilización de recursos en el Bloque III de la Asignatura **Género, educación para la igualdad y currículum**, ya que este bloque está dedicado íntegramente a tratar la conceptualización del género y cómo desde él, se puede y debe analizar el currículum educativo para obtener las claves educativas necesarias para acabar con la discriminación de las mujeres. Sería interesante partir, para el trabajo en este bloque, de estudios y textos elaborados y recomendados por la Cátedra. Estudios que nos acerquen a la realidad que vivimos y reflejen las actuales líneas de investigación que se están desarrollando dentro de la Universidad, que nos acerquen a percepciones reales, actuales y cercanas. El asesoramiento y apoyo tutelar que desde esta Cátedra se podría realizar al profesorado, se podría transferir a otros Campus en los que se imparte la asignatura, promoviendo la colaboración y posible coordinación entre profesores que la imparten y la Cátedra de Estudios de Género.
- ✓ Estudiar cómo sería la incorporación de algunos materiales elaborados y utilizados por el Área de Cooperación Internacional al Desarrollo de la UVa, en la formación del alumnado dentro del módulo IV de la Asignatura, **Bloque IV: Educación para el desarrollo. Movimientos sociales, pobreza y globalización** en los cuatro Campus de la UVa.
- ✓ Ampliación y mejora del Trabajo Individual Tutorizado coordinándose con profesores de otras asignaturas y de prácticas, para unificar criterios relacionados con la estructura de los trabajos requeridos, requisitos formales, referencias de materiales de investigación en el texto, elaboración de referencias bibliográficas... Todo ello de cara a establecer un protocolo de trabajo que sirva a lo largo de toda la formación del alumnado, hasta su futuro Trabajo Fin de Grado que deberá realizar al finalizar su Titulación.



- ✓ Trabajar temas de intermediación y tutorización en las prácticas y voluntariado en entidades sociales en relación con la Oficina de Asuntos Sociales de la UVa.

Seguramente no trabajemos todas, pero si podemos sintetizar varias de ellas a través de una sola línea de investigación, que iría enfocada en el sentido de establecer una mayor coordinación con organizaciones sociales, ONGs, entidades sociales, áreas específicas de la propia Universidad, otras Escuelas, etc., Con la intención de incorporar actuaciones específicas de estas instituciones que desarrollan trabajos innovadores en los ámbitos de conocimiento de la asignatura. La sensibilización y comprensión de los distintos componentes de la Paz, los Derechos Humanos, la Igualdad, la Cooperación al Desarrollo, la Noviolencia, la perspectiva creativa del Conflicto... pasa por la información y comprensión de las distintas actuaciones que están desarrollando y poniendo en marcha las organizaciones e instituciones que trabajan en pro de estos valores, y por tanto la participación e incorporación de estas actividades al aula, aportará el Aprendizaje Servicio en la Universidad del que hemos hablado y hablan Francisco y Miravet (2010) considerado como estrategia en la formación de ciudadanía crítica.

La investigación en torno a la incorporación y utilización del Aprendizaje Servicio en este sentido a la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad, sería una posible y muy interesante línea de investigación futura.

## REFERENCIAS

- Asociación pro Derechos Humanos de España (Madrid). Seminario Permanente de Educación para la Paz, & Aguilera, B. (2000). *Educar para la paz: una propuesta posible* (3a ed.). Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos.
- Barbeito, C., & Caireta Sampere, M. (2010). Progresos y retos de la educación para la paz en cataluña. *Tiempo De Paz*, (99), 53-60.
- Bastida Navarro, A. (2009). *Estado de la cuestión de la educación para la paz en Cataluña y en el resto del Estado español* ((Materiales ed.). Barcelona: Oficina de Promoción de la Paz y de los Derechos Humanos, Generalitat de Cataluña.
- Bastida, A. (2000). Los conflictos bélicos. Educar para desaprender la guerra. *Cuadernos De Pedagogía*, (287), 67-71.
- Blández Angel, J. (1996). *La Investigación-Acción, un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Braaksma, P. (2011). *Siete vidas Hacer posible lo imposible*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Brito, J. G. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Cascon, P. (200). "Educar en y para el conflicto en los centros" en *Cuadernos de Pedagogía* n° 287, pp.61-66.
- Curle, A. (1978). *Conflictividad y pacificación*. Barcelona: Herder.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Delgado, A. M., Borge, R., García, J., Oliver, R., & Salomón, L. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior. *Madrid: Dirección General De Universidades. Disponible En: [*[Http://wwwn.Mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.Pdf](http://wwwn.Mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.Pdf)*]*
- Elliot, J. (1990). *La Investigación-Acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J., & Manzano, P. (2005). *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Francisco, A., & Miravet, L. M. (2010). El aprendizaje servicio en la Universidad: Una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(4), 29-41.

- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.
- González, M. (2002) Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico: Ética y formación universitaria. n° 29*, 85-103. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>
- Habermas, J., *Teoría y praxis*. Tecnos. Madrid. 1987.
- Jares, X.R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular
- Jares, X. R. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- Latorre, A., & González, R. (1992). *El maestro investigador: La investigación en el aula*. Barcelona: Grao.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Los libros de La Catarata.
- Lloret Grau, T., & Mir Acebrón, A. (2008). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista De Docencia Universitaria*, 1(1)
- McKernan, J. (1999). *Investigación-Acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Londres: Morata.
- Mesa, M., & de AIPAZ, P. (2009). La Investigación para la Paz en España: reflexiones para el debate. *Tiempo de Paz*, 92, 75-83.
- Miguélez, M. M. (2000). La Investigación-Acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27.
- Miguélez, M. M. (2001). Criterios para la superación del debate metodológico “cuantitativo/cualitativo”. *Rev Interam Psicol*, 33(1), 79-107.
- Miguélez, M. M. (2005). In I Encuentro Internacional de Investigación Educativa en Educación UPEL – Barquisimeto (Ed.), *Pertinencia de la Investigación Cualitativa Hoy*. Venezuela. Disponible en <http://miguelmartinezm.atspace.com/nc10enfoquecualitativo.html>
- Murillo, S., & Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones: El grupo de discusión: Una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.
- Pazos, M. S. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación-Acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 1-17.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1
- Ramos Pérez, M. E. (2003). El desarrollo de la educación para la paz: Un camino de obstáculos y oportunidades. *Educación XXI: Revista De La Facultad De Educación*, (6), 129-146.
- Romia Agustí, C. (1989). La educación para la paz y los derechos humanos: Nueva perspectiva en la formación de los futuros maestros. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (6), 437-443.

- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Santamaría, J. S. (2010). Sentido y función del enfoque de competencias básicas en educación. *Revista Digital Sociedad De La Información*, 24, 1-8.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Torres, M. J. P. (2006). Modelo socio-cognitivo: Teoría educativa y de diseño curricular. *MED INTERNA (CARACAS)*, 22(1), 17-40.
- Tudela, P., Bajo, M., Maldonado, A., Moreno, S., & Moya, M. (2003). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. *Granada: Vicerrectorado De Planificación, Calidad y Evaluación De La Universidad De Granada. Disponible En [Http://www.Ugr.Es/~psicolo/docs\_espacioeuropeo/analisis\_de\_competencias\_europa.Doc] [Recuperado El 31 De Agosto Del 2007]*,
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.