



**CENTRO DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES PARA EL  
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**AUTOR: Lic. NORCABY PÉREZ GÓMEZ**

**CIENFUEGOS**

**2017**



**CENTRO DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES PARA EL  
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**Autor: Lic. Norcaby Pérez Gómez**

**Tutoras: Prof. Tit., Lic. Susana R. Arteaga González; Dr.C**

**Prof. Tit., Lic. Maybely Véliz Rodríguez; Dr.C**

**Cienfuegos**

**2017**

## **AGRADECIMIENTOS**

***A Fidel Castro Castro Rúz por haber creado la Revolución que me permitió formarme como profesional de la Educación de este país,***

***A mi madre que a pesar de contar con una situación familiar nada favorable nunca puso impedimento para que pudiera estudiar, brindándome todo su apoyo,***

***A mis familiares más cercanos: hermana, sobrina y padrastro,***

***A mis dos grandes tutoras: Susana R. Arteaga González y Maybely Véliz Rodríguez quienes llegaron a mi vida profesional en el justo momento y creyeron en mí. Por sus enseñanzas, el estímulo a continuar hacia delante, no dejarme vencer antes los obstáculos de la vida. Susana quien me acogió como hijo adoptivo convirtiéndose sin quererlo en una segunda madre, por toda la ayuda brindada, sus consejos, preocupación y ocupación. Maybely por todo su cariño, dedicación, respeto y confianza.***

***A Raúl A. Cruz Millán, me enseñó la tarea que tenía que emprender en este largo camino: no mirar hacia atrás con ira, ni hacia delante con miedo, sino alrededor con atención,***

***A todos los docentes de la escuela pedagógica de Cienfuegos que siempre estuvieron dispuestos a colaborar para llegar hacer realidad este sueño,***

***A los profesores del CEDDES de la Universidad de Cienfuegos que me ofrecieron sus consideraciones con respeto,***

***A todos los colegas del departamento de Historia de la Universidad de Cienfuegos que siempre estuvieron cuando los necesité y me alentaron a continuar,***

***A mis compañeros de la Facultad de Humanidades que colaboraron en todas las etapas del proceso,***

***A mis alumnos de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Marxismo Leninismo e Historia***

***A todos los que me brindaron su ayuda incondicional***

***A todos muchas gracias***

### ***DEDICATORIA***

***A mi sobrina Analia y la otra que está por llegar, razones que me impulsan a seguir.***

***A mi madre, ejemplo dedicación por sus hijos.***

***A la persona con quien comparto la vida hace más de 16 años.***

## **SÍNTESIS**

La investigación tiene como objetivo proponer un sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. Se dirige a la solución de un problema que se manifiesta en el contexto escolar de manera cotidiana y, de esta forma, al mejoramiento del quehacer pedagógico. Se asume, de la metodología cualitativa, la investigación acción cooperativa, que permite un diagnóstico continuado, el empleo de métodos y técnicas en correspondencia con dicha metodología, e incluye un proceso de reflexión individual y colectiva favorecedor de la toma de decisiones en materia de investigación y formación continua; condiciones básicas para proyectar la acción hacia los estudiantes y la familia, teniendo en cuenta las exigencias de la sociedad y del Ministerio de Educación. El sistema fue construido por vía inductiva, a partir de cinco ciclos que se corresponden con la misma cantidad de cursos escolares y se sometió al criterio de evaluadores externos (especialistas). Constituyen aportes la identificación de los rasgos de la Educación para la Paz; el sistema; los programas para cada una de las formas de la superación profesional y el trabajo metodológico para enriquecer y actualizar la formación continua de este docente sobre un tema insuficiente en la escuela cubana, no centrado en un aspecto específico, sino en su integralidad y orientado al cambio educativo. El criterio de la práctica por la vía de la aplicación de ciclos sucesivos y el criterio de evaluadores externos permite confirmar la transferibilidad o aplicabilidad, neutralidad y auditabilidad o confirmabilidad que demuestra la viabilidad, pertinencia y valor para producir los cambios que exige la transformación de la práctica educativa de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas.

## ÍNDICE

|                                                                                                                                                                               | Pág. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>                                                                                                                                                           | 1    |
| <b>CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES EN LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS</b>                                          | 11   |
| 1.1 Fundamentos teóricos y didácticos del proceso de formación continua de los docentes                                                                                       | 11   |
| 1.2 Enfoques contemporáneos de la Educación para la Paz                                                                                                                       | 20   |
| 1.3 Consideraciones sobre el desarrollo de la Educación para la Paz como contenidos de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas | 30   |
| Conclusiones del Capítulo I                                                                                                                                                   | 38   |
| <b>CAPÍTULO II. METODOLOGÍA APLICADA Y DIANÓSTICO DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA</b>                                                   | 39   |
| 2.1 Concepción metodológica para la construcción del sistema                                                                                                                  | 39   |
| 2.2 Primer ciclo. Acceso al campo y su exploración. Curso 2011-2012                                                                                                           | 45   |
| Conclusiones del Capítulo II                                                                                                                                                  | 58   |
| <b>CAPÍTULO III. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES</b>                                                        | 59   |
| 3.1 Segundo ciclo. Apropriación de los contenidos de la Educación para la Paz por los docentes de Ciencias sociales. Cursos 2012-2013                                         | 59   |
| 3.2 Tercer ciclo. Profundización en el desarrollo de la Educación para la Paz por el grupo de estudio a partir de las funciones en la institución. Cursos 2013-2014           | 67   |
| 3.3 Cuarto ciclo. Consolidación del desarrollo de la Educación para la Paz por el grupo de estudio. Cursos 2014-2015                                                          | 77   |
| 3.4 Quinto ciclo. Valoración de los ciclos anteriores y el abandono del campo. Curso 2015-2016                                                                                | 84   |
| Conclusiones del Capítulo III                                                                                                                                                 | 87   |
| <b>CAPÍTULO IV. SISTEMA DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS</b>             | 89   |
| 4.1 Consideraciones teóricas generales acerca del sistema como resultado científico en la presente investigación                                                              | 89   |
| 4.2 Presentación del sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas            | 92   |
| 4.3 Devolución del resultado al campo de investigación y criterios de los evaluadores externos (especialistas) sobre la factibilidad del sistema                              | 110  |
| 4.4 Criterios para evaluar el rigor científico y metodológico del estudio realizado                                                                                           | 114  |
| Conclusiones del Capítulo IV                                                                                                                                                  | 117  |
| <b>CONCLUSIONES</b>                                                                                                                                                           | 118  |
| <b>RECOMENDACIONES</b>                                                                                                                                                        | 120  |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>                                                                                                                                                           |      |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                                                                                                 |      |

## **INTRODUCCIÓN**

Los cambios de la sociedad contemporánea han puesto de manifiesto la urgencia de repensar el ejercicio de una ciudadanía que permita el logro de una comunidad cada vez más justa, solidaria y pacífica. Esta realidad demanda de personas capaces de elegir propuestas para estimular la capacidad de participar, aprender y formarse en agentes de transformación de la sociedad. En este sentido, la Educación para la Paz como forma particular de educación en valores constituye una respuesta a las crecientes manifestaciones de violencia a partir de la puesta en práctica de valores para la vida social, el respeto, la reconciliación y la convivencia.

La Organización de Naciones Unidas (ONU) y países con problemas de conflictos, a partir de la participación social, han desarrollado estrategias dirigidas a la resolución pacífica de problemas y la utilización de métodos no violentos. Los investigadores Ortega (1996); Newell (2003); Muñoz (2003); Krug (2003); Avellanosa (2003) y Tinoco (2004) han realizado acciones para contrarrestar la violencia y su prevención en las relaciones de género en comunidades, personas y escuelas.

Los autores Galtung (1988); Tuvilla (2000); Fisas (2004) y Arteaga (2005) enfatizan en las potencialidades de la Educación para la Paz y han mostrado esfuerzos para su enriquecimiento a partir del proceso pedagógico escolar. Fountain (1999); Comins (2003); Salguero (2004); Abebe, Gbesso, Nyawalo (2006); Bocaz (2006); Sibila (2009); Lozano (2010); Leyva (2012); Martínez, Sánchez y Sanz (2013) se han centrado en la definición y teorización a partir de uno de sus contenidos y la correspondiente concreción en la práctica educativa. Barahona (1998); Ospina y Abrego (2010) destacan la significación en la formación de actitudes y valores.

Los antecedentes expuestos denotan que no siempre se reconoce la Educación para la Paz como un campo holístico y se requiere ir más allá del tratamiento particularizado de sus contenidos. En tanto contenido educativo, requiere de la relación dialéctica entre la apropiación de su sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores con la finalidad de favorecer una mayor influencia en las diferentes esferas formativas y aseguren el desarrollo de la personalidad en los individuos.

El contexto cubano no está al margen de esta situación a pesar de contar con un proyecto social con prioridad en el cumplimiento de los derechos humanos. Viciado (2009); Roque (2009); Gorguet y Proveyer (2015), se han referido en varias investigaciones a la presencia de manifestaciones contrarias a la paz en las relaciones interpersonales en diversos contextos y a los factores que la han favorecido, entre ellos: tradiciones machistas y sexistas, estilos de dirección autoritarios provocados por expresiones de violencia estructural, la agudización de dificultades económicas con repercusión social y la violencia expresa en los medios de comunicación.

En respuesta a estos acontecimientos se funda la Comisión de Educadores por la Paz y los Derechos Humanos (1997) que constata la existencia de educadores por la paz en Cuba. Los investigadores Ariles (1998); Proveyer (2002); Tenorio (2002); Castro (2003); Viciado (2004, 2009) y Ferrer (2009) han demostrado la presencia de manifestaciones de violencia intrafamiliar y escolar. García (2001); Jiménez (2003); Rodney (2005); Regueira (2010); Torres (2012) y Núñez (2015) a través de varias investigaciones contribuyeron a la toma de conciencia del problema en el sistema educativo y en especial en la Secundaria básica. Arteaga (2005, 2016) analiza la Educación para la Paz desde la formación de valores morales y el humanismo como principio estructurador.

En el contexto cubano los resultados de las investigaciones se han caracterizado por una naturaleza descriptiva, orientadas a la transformación del estudiante; resultan escasos los vinculados con la formación inicial y continua del docente. Estas circunstancias justifican la necesidad de incorporar la Educación para la Paz como contenido en la formación continua de los docentes.

La formación continua de los docentes ha sido un tema abordado por diferentes autores; entre ellos Roschke (1993); Forneiro, Kent, Tunnermann (1996); Arencibia y Del Llano (1999); Añorga (2001); Torres (2002); García y Addine (2004,2009); Zeichner (2005), Messina (2006); González (2007) y Franco (2003,2014) quienes enfatizan en las vías para el perfeccionamiento, la transformación y la adopción de una actitud crítica para favorecer los procesos escolares. Berges (2003); Alpízar (2004); Acosta (2006); González (2007); Baute (2011); Bernaza (2013) se centran en el vínculo de lo didáctico, la reflexión y la creatividad para favorecer el aprendizaje; la autoevaluación y el intercambio de experiencias en función de las demandas sociales.

En la revisión bibliográfica sobre el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales se constata el escaso tratamiento. Gisecke (2000); Dueñas y Rodríguez (2002); Ospina (2010); Varela (2010); Palma (2010,2012) y Trebó (2013) solo identifican elementos didácticos para favorecer su incorporación como contenido educativo en las asignaturas. En Cuba, hasta el momento, solo se han encontrado las investigaciones de González (2005) quien modeló el proceso de capacitación de los docentes de Historia contemporánea de la Secundaria básica, dirigido a la actualización y a la Educación para la Paz; y Arteaga (2005), quien incorpora en su investigación acciones orientadas a estos docentes.

Los antecedentes abordados demuestran la necesidad y pertinencia del tema dadas las condiciones de la sociedad cubana que demanda de docentes de Ciencias sociales con una formación para el trabajo educativo, político e ideológico y de formación de valores e incorporen la Educación para la Paz en la práctica educativa. Dentro de los docentes de esta área requieren de particular atención los que se desempeñan en las escuelas pedagógicas, instituciones aprobadas por la Resolución Ministerial 151/ 2010 para restablecer la formación de maestros Primarios, de Inglés, Preescolar y Especial para el nivel educativo de Primaria.

Aunque estos docentes cuentan con una formación pedagógica, humanista y humanística, en la dirección del trabajo político e ideológico y en la educación en valores, la naturaleza de los contenidos de la especialidad y de las asignaturas que imparten, se requiere dotarlos de las herramientas necesarias para el desarrollo de la Educación para la Paz. Desde esta perspectiva, los estudiantes, una vez graduados como maestros, se convertirán en multiplicadores de esta aspiración en las escuelas primarias, especiales y los círculos infantiles.

En el documento que rige la organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas se precisa la importancia del trabajo educativo, político e ideológico y la educación en valores; aunque no se explícita esta aspiración, estos elementos constituyen una potencialidad para el desarrollo de la Educación para la Paz. Lo anteriormente planteado demuestra la no existencia de una clara conciencia del problema a atender a partir de la política educativa y con escasos niveles de concreción en la práctica de los docentes de Ciencias sociales de estas instituciones.

El análisis realizado, unido a la experiencia del investigador, en asesoría y profesor de cursos en la escuela pedagógica permitió identificar como creencia en los docentes de Ciencias sociales la idea de que la formación continua debe dirigirse al tratamiento de los contenidos de las asignaturas. Se constata en la práctica, la prioridad concebida a la autopreparación y la preparación de asignatura, formas de la superación profesional o del trabajo metodológico referidas en las normativas para este tipo de institución. En estas formas se abordan aspectos didácticos y del trabajo político e ideológico, pero no se tienen evidencias sobre el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua lo que confirma la necesidad de asumir esta problemática como tema investigativo.

Se constata a partir de la participación en varias actividades de formación continua de los docentes de Ciencias sociales la presencia de métodos y estilos de dirección autoritarios, formalismo en la orientación y ejecución del trabajo educativo, sin tener presente la Educación para la Paz. Las acciones

ejecutadas no siempre se dirigen a prepararlos para enfrentar las actitudes contrarias a la paz en el contexto escolar, lo que demuestra la insuficiente percepción del problema y la prevención de las manifestaciones de violencia. El análisis realizado permitió la identificación de las dificultades que limitan el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas, fundamentalmente:

- ✚ Escaso dominio de la Educación para la Paz que no favorece el desarrollo en la institución.
- ✚ Insuficiente percepción pedagógica de la necesidad del desarrollo de la Educación para la Paz como contenido educativo en el proceso pedagógico escolar.
- ✚ Carencias de habilidades para identificar actitudes contrarias a la paz y proyectar acciones para su corrección y prevención.
- ✚ Insuficiente intencionalidad a partir del valor del contenido de las asignaturas de Ciencias sociales.
- ✚ Omisión del desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas.
- ✚ Poco nivel de concreción en la práctica educativa de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico como vías de la formación continua que no favorecen la sistematización de los contenidos y, en particular, el desarrollo de la Educación para la Paz.

Las insuficiencias constatadas en la formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas y la falta de intencionalidad en los documentos normativos que rigen el trabajo en estas instituciones, entran en contradicción con la necesidad social de convertir a la escuela y a los docentes en agentes de cambio para la transformación educativa en favor de la paz. Lo anteriormente planteado conduce a la determinación del siguiente: problema de investigación: ¿Cómo contribuir a la formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas?

El objeto de investigación es el proceso de formación continua de los docentes y el campo de acción: el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas. Se plantea como objetivo de la investigación: proponer un sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

Se tienen como objetivos específicos:

- 1-Determinar los fundamentos teóricos y didácticos de partida del desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas.
- 2-Identificar las necesidades en relación al desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas.
- 3-Diseñar acciones con los participantes para el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas.
- 4-Valorar de manera continua la efectividad de las acciones en el proceso de acción - reflexión para determinar los componentes y elementos a incorporar en la elaboración del sistema como resultado de la investigación.
- 5-Elaborar el sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas a partir de las experiencias en el proceso de construcción.
- 6-Valorar por el grupo de estudio, focal y los evaluadores externos el sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas encaminado a su perfeccionamiento y para determinar criterios de calidad.

Las interrogantes científicas son:

- 1-¿Cuáles son los fundamentos teóricos y didácticos de partida del desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas?
- 2-¿Cuáles son las necesidades en relación al desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas?
- 3-¿Qué características deben reunir las acciones para el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas?
- 4-¿Cuál es la efectividad de las acciones diseñadas en el proceso de reconstrucción de la realidad para determinar los componentes del sistema como resultado de la investigación?
- 5-¿Cuáles son los componentes y elementos derivados de la experiencia, susceptibles de incorporar al sistema como resultado científico?
- 6-¿Cuál es la valoración de los participantes y de los evaluadores externos acerca del sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas?

La metodología de la investigación parte de la dialéctica materialista como metodología general y su aparato categorial aporta los métodos para develar la realidad objetiva a estudiar en unidad e interacción entre sujeto-objeto, sujeto-sujeto, su papel activo y creador en el proceso pedagógico escolar. Se utiliza el análisis histórico y tendencial desde la concatenación universal para definir la contradicción interna en el estudio, la solución a partir de la modelación y reconocer a las personas como centro de los procesos sociales.

La dialéctica materialista permite operar con el enfoque cualitativo y de este, con la investigación acción cooperativa por las ventajas del papel activo de los sujetos a partir de la vinculación de los procesos de

investigación, desarrollo y formación profesional. Se asume el modelo de Martínez (2009) por posibilitar el cambio de los planes de acción en la medida que el grupo de estudio se nutre de las experiencias, se adapta a nuevas condiciones del entorno en la búsqueda de significados con la derivación de cinco ciclos para conformar el resultado de investigación.

Métodos de la investigación del nivel teórico:

Se aplica el histórico-lógico para conocer y depurar información sobre el devenir del proceso de formación continua y la Educación para la Paz. El analítico-sintético para la sistematización de la información en los textos de carácter científico y pedagógico, documentos normativos para el trabajo en las escuelas pedagógicas, el establecimiento de relaciones e interacciones del sistema. El inductivo-deductivo para procesar la información e identificar los contenidos de la Educación para la Paz, las categorías y subcategorías de análisis, los componentes y elementos del sistema.

El sistémico-estructural para la construcción del sistema, la determinación de nexos y jerarquía entre los componentes y elementos en su contenido intrínseco, las relaciones de dependencia, secuencia y sistematicidad. El ascenso de lo abstracto a lo concreto para centrarse en la Educación para la Paz sin desdeñar las influencias educativas que inciden en la formación del grupo de estudio.

Métodos de la investigación del nivel empírico:

El análisis de documentos que orientan el trabajo en las escuelas pedagógicas, los de las asignaturas del área y del proceso de formación continua de los docentes. La observación y la observación participante para identificar modos de actuación, relaciones interpersonales y manifestaciones del grupo de estudio contrarias a la Educación para la Paz. La entrevista en profundidad al consejo dirección y a los docentes de Ciencias sociales permite corroborar el dominio y las actitudes asociados a la Educación para la Paz. La encuesta a los estudiantes favorece conocer su percepción de las principales manifestaciones del problema en la escuela pedagógica.

Se utiliza el diario del investigador en el registro de la observación y la descripción detallada de los acontecimientos para la interpretación y reflexión. Se constituye un grupo focal integrado por los miembros del consejo de dirección que actúan como informantes clave en los primeros momentos, permiten la entrada al campo y aportan criterios sobre los elementos positivos y las limitaciones durante todo el proceso de investigación. Se utilizan grupos de discusión integrados por directivos, docentes de Ciencias sociales y especialistas que se reestructuran en el curso de la implementación de las acciones para valorar los resultados. La triangulación de datos se emplea para confirmar el rigor científico del estudio realizado. El grupo de estudio se selecciona intencionalmente, integrado por 16 docentes que imparten asignaturas de Ciencias sociales (Historia, Cultura política y Educación cívica).

La contribución a la teoría se devela producto de la revisión bibliográfica y del proceso de construcción con los sujetos participantes expresada en:

✚ La determinación de los rasgos de la Educación para la Paz en los que se devela su valor como contenido educativo por la influencia en el desarrollo multilateral de la personalidad, el trabajo educativo, político e ideológico y la educación en valores, a partir de la relación dialéctica de su sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el trabajo correctivo y preventivo en el proceso pedagógico escolar y de manera particular en las escuelas pedagógicas.

✚ El sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz que modela y organiza los componentes, elementos y subsistemas en los cuales se combinan las formas de la superación profesional y el trabajo metodológico, sustentado en la integración de los principios pedagógicos y didácticos con los de la Educación para la Paz. Como parte de este se fundamentan las cualidades organizativas, las consideraciones metodológicas y las exigencias que incluyen las características de un educador para la paz, no centrando en un aspecto específico, sino a la integralidad y orientado al cambio de la práctica educativa.

Desde el punto de vista práctico la contribución se materializa en las acciones que forman parte del sistema de formación continua, el cual posee interdependencia estructural y funcional; el carácter abierto a partir de acciones dirigidas a los estudiantes y a la familia; tiene en cuenta las exigencias de la sociedad y el Ministerio de Educación (Mined). Incluye los programas para cada una de las vías de la formación continua utilizadas para el propósito de la investigación; un manual y una multimedia con materiales sobre autores del tema y actividades para la reflexión y el debate.

La novedad científica radica en la forma en que se concibe el sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales, a partir de la combinación de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico. Los docentes, en la medida que se preparan, asumen posiciones como investigadores en un proceso de construcción de conocimientos, en un tema insuficientemente tratado en el proceso pedagógico escolar cubano. Se rompe con el tratamiento particularizado de la Educación para la Paz asumida en su integralidad, se aprovechan los espacios de formación continua en función del cambio educativo en las escuelas pedagógicas no se reduce a la apropiación de contenidos, sino a proyectar acciones hacia el estudiante y la familia.

**Estructura de la tesis:** el primer capítulo tiene carácter referencial y fundamenta la importancia de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. El segundo y tercer capítulos incluyen el diagnóstico de la problemática y el proceso de construcción mediante la investigación acción cooperativa, se determinan y analizan las categorías y subcategorías que permiten la interpretación y la transformación de la realidad. En el cuarto capítulo se presenta el sistema que emergió del proceso de construcción, se recogen los criterios del grupo de estudio y los evaluadores externos, los cuales permitieron evaluar el rigor científico y metodológico del estudio realizado.

## **CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES EN LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS**

El capítulo posee carácter referencial y constituye el resultado de las reflexiones con los sujetos participantes durante el proceso de construcción. Se exponen los antecedentes teóricos en que se sustenta la investigación, se esclarecen el problema científico, el objeto de estudio y se presentan puntos de vista del autor y de los participantes sin pretender forzar e imponer una interpretación.

### **1.1 Fundamentos teóricos y didácticos del proceso de formación continua de los docentes**

En las posiciones marxistas de Kovaliov (1965); Suchodolski (1978) y Hernández (1985) se definen los contenidos de la educación, a partir de demostrar la participación del individuo en el contexto y las exigencias de la sociedad. Meier (1984) considera el carácter social y devela dos rasgos vitales: el primero, el carácter de clase desde la influencia educativa de los intereses y necesidades de una clase social específica, que brinda una visión del mundo y el segundo, constituye un fenómeno diferente en relación a contenidos, métodos y formas.

Arteaga (2005:15) la concibe como: “proceso sistemático y dirigido, encaminado al desarrollo multilateral del hombre para cumplir determinado papel en el sistema de relaciones sociales. Tiene un carácter histórico - concreto y clasista; cada época, cada clase, prepara a los hombres para que cumplan determinados roles en ese sistema, en la medida que se apropian de la cultura que le ha antecedido para que pueda enfrentar los retos del momento histórico que les toca vivir. En un sentido amplio, se refiere a la acción de todos los agentes sociales y de la sociedad en su conjunto; y en el sentido estrecho, se refiere al sistema escolar, especialmente creado por la sociedad”.

Resulta significativo el rasgo relacionado con el papel del individuo como agente de progreso social en función del desarrollo integral y la puesta en práctica de soluciones a los problemas del contexto. No obstante, debe tomarse en consideración la relación: estudiante–docente y enseñanza-aprendizaje en la formación integral y multifacética de la personalidad de todos los agentes educativos que actúan en el proceso de educación.

Dentro de la educación, las categorías formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica. La primera, implica un desarrollo que conduce a una formación psíquica de orden superior. Se estudia como parte de cualquier aspecto de la realidad y principio de la filosofía que permite operar con esta posición centrada en el movimiento en espiral y en unidad de cambios de una cualidad simple a otra compleja. En el ámbito educativo es limítrofe entre la Psicología y la Pedagogía al interpretarse como proceso de consolidación de las potencialidades psicológicas en relación con las influencias pedagógicas y los niveles generalizadores de las personas.

Se considera la posición dialéctico-materialista de Vigotsky (1982) sobre la concepción del desarrollo en que la sociedad es considerada cultura para caracterizar los grupos sociales en un momento histórico. Se asumen las concepciones pedagógicas, psicológicas y educativas de Álvarez (1999) y Chávez (2003) quienes le otorgan una función educativa y orientadora; con implicación en el crecimiento en condiciones de control pedagógico sobre las potencialidades humanas y el tránsito contradictorio en la comprensión de los resultados e influencia en los niveles de las formaciones psicológicas de la personalidad asociada a lo instructivo y educativo escolar.

La formación ha sido abordada por diferentes autores. Guilles (1990) la concibe desde dos ideas opuestas: la primera, el individuo se forma a partir del poder de las acciones del exterior; y la segunda, se forma por sí mismo, en función de deseos, posibilidades de aprendizaje y experiencias. Resulta evidente que las personas no se forman por sus recursos, sino en correspondencia con el contexto

histórico social, se realiza a lo largo de la vida, se concreta en diferentes espacios, varía con el tiempo, las necesidades e intereses.

Álvarez (1999); Valdés (2000); Blanco (2000); Arteaga (2005); Tejada (2007) y Fuentes (2010), citados por Guerra y Ledea (2012:7) la reconocen dentro del sistema categorial de la pedagogía, como proceso y resultado que demanda cambios para el desarrollo de la personalidad, en su desarrollo, integración y subordinación con los demás. El autor de la investigación considera que debe sentar las bases para la apropiación del conocimiento, aportar a la autonomía y al autodesarrollo para facilitar la actuación en correspondencia con los contextos de intervención.

Estos criterios encuentran expresión en la condición triádica que sustentan la formación del docente: la formación inicial, la experiencia práctica para apropiarse de las particularidades del trabajo docente e investigativo y el fortalecimiento con la educación postgraduada y el trabajo metodológico. Zeichner (1993); Bernstein (1996); Marcelo (1999) citados por Messina (2006:12); Addine y García (2010) la reconocen como estratégica por la integración y la renovación de los procesos escolares. No solo implica un cambio en el proceso pedagógico escolar, sino en los docentes referido a lo cognitivo, las habilidades, lo conductual y la transferibilidad a la práctica.

La formación docente se aborda en dos etapas: inicial y continua, en esta última existen divergencias de criterios para nombrarla. Escotet, Lengrand y Hummel citados por Tunnermann (2003:4) señalan la diferencia entre formación permanente y continua: la primera, asociada a la educación de adultos y la otra con el aspecto profesional. En ambos casos, la reducen a sujetos y áreas, excluyen otros espacios de la vida y la sociedad para el éxito de este proceso.

En la investigación se coincide con Roschke, Darini, Jadead (1993); Forneiro (1996); Kent (1996); Tunnermann (1996); Yarzabal y Medina (1996); Arencibia y Del Llano (1999); Añorga (2001); Torres (2007) y Franco (2003, 2014) quienes consideran a la etapa después de la formación inicial como

continua. De Lella (1999) la proyecta hacia la aplicación de estrategias teóricas y prácticas. La primera, para comprobar y transformar; y la segunda, en interrelación dialéctica de desarrollo, desempeño y el perfeccionamiento de funciones.

Day (2005) citado por Bolam (2004:34) la contextualiza al ámbito educativo y le aporta dos dimensiones: lo interno en el reconocimiento de los docentes centrados en la voluntad de aprender, el compromiso con la enseñanza y los estudiantes; y lo externo en las acciones de formación organizadas por otros. Sin embargo, debe tenerse presente el equilibrio entre la reflexión individual y la educación en el colectivo para propiciar relaciones basadas en experiencias de valor moral hacia la acción del individuo sobre sí mismo y las exigencias e intereses del colectivo y la sociedad.

Aguar (2010) y Vezub (2005, 2013) la reconocen como espacio de intercambio e innovación para la iniciativa didáctica, la reflexión y para que se comparta el conocimiento. Martín y Borges (2013); Bernaza (2013) y Franco (2014) la consideran referente para elevar la formación de los docentes en ejercicio, la motivación hacia el aprendizaje de nuevos contenidos en función de las demandas sociales y la implicación de las instituciones empleadoras.

Sarramona y Pineda (2002: 705) son más explícitos al señalar que es “aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales (...) es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona”. Esta es la asumida en la investigación por esclarecer a quién se dirige, diferenciar de la formación inicial los propósitos relacionados con la asimilación de otros contenidos, que la formación precedente no pudo suplir, o surgidos como parte del desarrollo científico técnico a lo largo de la vida laboral.

El análisis realizado permite reconocer que los investigadores conciben la formación continua en función del perfeccionamiento o actualización de los contenidos, de la formación profesional y la

elevación de la calidad del trabajo educativo, con vista al mejoramiento de la escuela, a pesar de que, en ocasiones, se centran en el contexto escolar, desconocen otros espacios de la vida y la sociedad; de igual forma no se esclarecen las posibles vías a utilizar para el éxito de este proceso.

La formación continua de los docentes en América Latina se ha caracterizado por una heterogeneidad de modelos o enfoques. A criterios de Vaillant (2005); Ávalos (2007) y Vezub (2007, 2013) estos son en primer lugar, la formación centrada en la escuela, espacio de aprendizaje y constituye un referente para las acciones de formación continua de los docentes. En segundo, dirigido a la atención de necesidades formativas individuales y de determinados colectivos docentes para el desarrollo de propuestas. En tercero, se relaciona con la atención a la diversidad de tareas y contextos; y en cuarto, los transformadores que responden a las necesidades de la práctica como fuente de enseñanza, aprendizaje y actualización profesional.

Esta investigación se inserta en el último, por el papel activo del docente, que toma como inicio la práctica y la política educativa para reflexionar sobre ellas partiendo de diferentes puntos de vista y experiencias profesionales. Se enriquece el aprendizaje, las habilidades investigativas y la búsqueda de soluciones a los problemas entre el docente y el investigador quienes reconstruyen la práctica educativa y construyen la teoría para mejorar la realidad que se desea transformar.

Forneiro (1996) y Franco (2003, 2014) se han referido a cómo la formación continua de los docentes constituye una preocupación del Mined y se materializa en la educación de posgrado y el trabajo metodológico. Franco (2003, 2014) considera que: "... no solo debe abarcar la educación de posgrado; sino fortalecerse con el trabajo metodológico; vista como proceso por medio de la actividad y se traduzca en el desarrollo de modos de actuación profesional. Además, propiciar la solución de problemas de la profesión que afectan la práctica educativa y la proyección de estrategias de desarrollo a partir de las condiciones existentes".

Se asumen estos criterios, pues la autora declara el vínculo entre la educación de posgrado y el trabajo metodológico, las vías y espacios de preparación que permitan la profundización y consolidación de los contenidos aprendidos u otros surgidos como parte del desarrollo científico. A consideración del autor de esta investigación se debe posibilitar el despliegue del proceso formativo, la construcción cooperativa del conocimiento, la concreción en la práctica educativa y el desarrollo de recursos personales en correspondencia con los requerimientos de ambos procesos.

En la Resolución 132/4 sobre posgrado y en las indicaciones del Mined al respecto, se coinciden en la necesidad de la actualización del docente en dos direcciones: superación profesional y formación académica. Se fundamenta la primera por constituir una vía de la formación continua a utilizar en la investigación. Añorga (1995, 2001); Torres (1995); Valiente (2001); Milian y Baute (2011); Salgado, Carvajal y Mederos (2014) consideran a la superación profesional un proceso sistémico, continuo, autotransformador, de desarrollo y satisfacción profesional.

Díaz (1996); Morales e Iraola (2010); Almeida (2011); Pérez (2012); Alfonso y Mendoza (2014); Barbón, Añorga, López (2014) la centran en la transformación del docente y el contexto escolar como resultado del perfeccionamiento de los contenidos y los métodos de la ciencia. Castro (2003); Bernaza (2004); Martínez (2009); Addine (2010); Milian y Baute (2011) y Espinosa (2012) le aportan el carácter de proceso que guía, intenciona, interioriza, exterioriza las normas, los valores, los modos de actuación y le otorgan una mayor orientación formativa al proceso pedagógico escolar.

García y Addine (2001:17) la definen como “un conjunto de procesos (...) que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docentes con vista a su desarrollo general e integral”. Se asume la definición por considerarla un proceso sistémico, con puntos divergentes para

afrontar los problemas planteados por el desarrollo, las exigencias sociales, los retos de la práctica educativa e interacción con el objeto de la profesión.

Por su parte, Lorences (2003) identifica cuatro modelos de superación profesional, entre ellos: de formación academicista, utilitaria, centrada en el aula y, por último, el de formación descentralizado. Se coincide con Fraga (2005) y Perdomo (2010) sobre los dos últimos modelos, por dirigirse a las necesidades de formación del docente desde el puesto de trabajo al hacer legítimo el derecho a recibir educación a lo largo de la vida, cuyo punto de partida son las necesidades del contexto y los objetivos de la educación y la aspiración para el logro del desarrollo profesional.

En la Resolución 132/04 establece dentro de las formas de organización de la superación profesional: el curso, el entrenamiento, el diplomado y las complementarias: la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico que posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte. De la superación profesional se utilizarán las que a continuación se justifican para el propósito que se persigue en la investigación.

El diplomado propicia la adquisición de conocimientos, habilidades académicas, científicas y profesionales de acuerdo con las necesidades de la formación profesional. El entrenamiento se dirige a la apropiación, actualización, perfeccionamiento y consolidación de habilidades, asimilación e introducción de nuevos procedimientos y tecnologías. La autopreparación para satisfacer necesidades de forma independiente y el desarrollo de la independencia, la creatividad y la reflexión personal bajo la reflexión y el control. El debate científico posibilita la confrontación de juicios, el ejercicio de la crítica, la socialización de los conocimientos a partir de la exposición oral para explicar y argumentar puntos de vista para someter al análisis y la valoración. (Mes, 2004)

Las conferencias especializadas, según Quintana (2008) comprenden la impartición de temas por especialistas para la profundización e integración de conocimientos y el desarrollo de habilidades para

incorporar a la cultura y a la práctica educativa. Los talleres, según Berges (2003); Casadevall (2008); Rojas (2009) permiten la apropiación y socialización de los resultados que se obtienen a partir de la autopreparación y de las experiencias.

La superación profesional del docente propicia la confluencia de motivaciones profesionales que originan cambios de actitud en relación a la práctica educativa; exige la actualización del quehacer pedagógico, científico y la toma de decisiones sobre los cambios a incorporar en su actuación como dirigente del proceso pedagógico escolar, en combinación con las formas del trabajo metodológico.

Las resoluciones 300/1979; 150/1983 y 85/1999 del Mined sobre trabajo metodológico constituyen expresión de la política educativa en el desarrollo de esta actividad en unión con el conocimiento científico y la práctica educativa. En el 2014 se implementa un nuevo Reglamento de trabajo metodológico (Mined: 2014) para la planificación, organización, ejecución, regulación, control y evaluación de actividades con la participación de docentes y directivos.

En la investigación se asumen los criterios de un colectivo de autores liderado por Arteaga (2013:6) que lo conciben como: “Una actividad planificada, dinámica, con carácter sistemático y colectivo (...) Se define como el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con el objetivo de elevar su preparación político – ideológica, pedagógica y científica para garantizar una ejecución eficiente del proceso enseñanza – aprendizaje que, en combinación con las diferentes formas de superación, permitan alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente”.

Este colectivo la perfila como vía para favorecer el desempeño del docente, la formación de la personalidad del estudiante y toma como base la dirección estratégica de los procesos que se desarrollan en la escuela. Le refuerzan el criterio de carácter de sistema, actividad de alto nivel directivo para la implementación de la política educativa, marco de referencia de la toma de decisiones y el perfeccionamiento de la práctica educativa.

La Resolución 200/2014 del Mined sobre trabajo metodológico especifica las dos direcciones a la cual se dirige: el trabajo docente-metodológico (reunión y clase metodológica, demostrativa y abierta; el taller metodológico y visitas de ayuda metodológica) y el trabajo científico-metodológico (seminario científico-metodológico, talleres y eventos científico-metodológicos).

En el proceso de investigación se utilizarán las que se precisan a continuación. Las reuniones metodológicas, para analizar los problemas que afectan el proceso pedagógico escolar, las posibles soluciones del vínculo entre teoría y la práctica educativa. Las clases metodológicas, tanto instructiva o demostrativas, ofrecen la posibilidad de orientar a los docentes en la demostración y argumentación de problemas de la didáctica y la concreción de las propuestas. En la clase abierta el docente, en un grupo clase y con la participación de otros docentes, demuestra el cumplimiento de lo orientado y pone en práctica los contenidos aprendidos. La preparación de asignatura garantiza la planificación y organización de las tareas del proceso pedagógico. (Mined, 2014).

A consideración del autor de la investigación la formación continua de los docentes se distingue por responder a las necesidades específicas de los agentes y agencias educativas; constituir un proceso de actualización, renovación y perfeccionamiento de contenidos de la formación inicial; una apropiación de contenidos contextualizados, pertinentes, reflexivos y colegiados en función de la mejora personal, social y cívica. En otros órdenes, debe favorecer la transformación y mejora continua de la práctica educativa e incorporar con flexibilidad los avances del desarrollo científico - técnico, los métodos y procedimientos relacionados con la educación. Se tendrá en cuenta la preparación del docente a lo largo del ejercicio de la profesión; la combinación de las formas de la educación de posgrado y del trabajo metodológico y prever el impacto en los diferentes ámbitos.

La formación continua del docente favorece la actualización permanente, el valor del carácter social del proceso pedagógico escolar para la transformación de la práctica educativa, la apropiación de

contenidos en cuyo núcleo se advierte el papel activo del docente como sujeto de formación y desarrollo para el desempeño de sus funciones. Los criterios expuestos le permiten al autor de esta investigación señalar que la formación continua favorece el desarrollo científico, los resultados y las perspectivas para una visión cada vez más dinámica de la Educación para la Paz.

## 1.2 Enfoques contemporáneos de la Educación para la Paz

La paz se ha utilizado en vínculo con las guerras y la Unesco la reconoce como elemento cultural creado por el hombre. Lederach (2000) y Jares (2004) son más explícitos en sus investigaciones y relacionan a la paz con la justicia social y la consideran antítesis a la violencia. Los estudios de Galtung (1985,1988) develaron tres tipos de violencia: directa, cultural y estructural o indirecta. La directa dirigida a la acción agresiva o destructiva contra la naturaleza, la biodiversidad y la colectividad. La cultural expresada en los medios de comunicación, la educación o las leyes que legitiman a la otras dos. La estructural o indirecta, acciones que provocan hambre, pobreza o impiden el desarrollo de las personas y constituyen derivaciones de las diversas políticas aplicadas.

Organizaciones como la Unesco (1994); la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003) e investigadores del tema entre ellos Tuvilla (2004), Fisas (2002); Arteaga (2005); Abramovay (2005); Viciado (2009); Gorguet (2015) y Proveyer (2015) con cuyos criterios se coincide, reconocen que cualquier acto de agresión, conducta de omisión u opresión que interfiera en el desarrollo, la libertad de elegir y se dirija contra la integridad de otros es considerado un acto de violencia. Estos criterios permiten considerar a la Educación para la Paz en un proceso opuesto a la violencia, circunstancias que impiden el desarrollo de las potencialidades de los individuos y colectivas de las personas.

Se asumen la definición de violencia de Torres (2012: 29) quien la considera “una relación de poder en las relaciones interpersonales, a nivel macro o microsocial, con la intención de provocar daños; y que se concretan de diferentes tipo: económico, físico, psicológico, sexual, político y ambiental con el fin de

imponer la voluntad de uno sobre otros con el uso de la fuerza o de posición en las relaciones sociales”. La autora coincide con Lawrence (1970); Ortega (1998); Trianes (2000) y Proveyer (2015) al no centrarla en un aspecto, sino en otros matices que acentúan las lesiones como parte del desequilibrio de poder donde se sustentan, materializan actitudes y manifestaciones violentas que se producen o reciben del entorno y la escuela tiene sus implicaciones.

Al respecto, Rodney (2005:30) define la violencia escolar como “...el uso inadecuado de poder que puede ser ejercido por profesores, el personal no profesor o los alumnos, niega los derechos de las víctimas, provoca daño tanto para quien la ejerce como para quien la sufre y atenta sobre todo, contra el desarrollo de la personalidad de los alumnos”. Se coincide con la autora por incluir los participantes, la responsabilidad de la institución, especificar las consecuencias para el desarrollo de la personalidad y estar presente en las estructuras sociales que exacerban la influencia en la escuela.

Se comparte el criterio de Regueira (2010), quien distingue dos grupos de manifestaciones de violencia escolar: según las manifestaciones y según la cantidad de sujetos implicados. El primer caso se basa en las expresiones que adopta la violencia en este contexto como la física, verbal, psicológica, gestual, simbólica, sexual, ambiental y se incorpora la negligencia física y emocional según declaran Trianes (2000); Ortega y Mora (2000); García (2001); Arteaga (2005) y Torres (2012). En el segundo, las relaciones interpersonales en el proceso pedagógico con la violencia individual y grupal o colectiva. Se considera incluir el *bullying* como manifestación según declaran los autores antes citados como manifestaciones que reclaman la búsqueda de acciones para la paz.

Galtung (1985) dimensiona la paz en negativa y positiva, la primera vista como ausencia de violencia física, guerra, la utilización de un aparato militar para garantizar el orden, enfrentar al enemigo o tratados entre los Estados. En la investigación se opera con la paz positiva por constituir un proceso dinámico que no excluye la existencia de conflictos, sino los intenta resolver por medio de métodos no

violentos y creativos, a partir de relaciones interpersonales, el desarrollo humano, se involucre a la sociedad, se eleve la justicia, la igualdad, la armonía social y ambiental.

Valdouinoh (2005:7) define la paz como: “fenómeno amplio y complejo de la realidad social que exige una comprensión multidimensional y confirma el papel de las influencias socioculturales en la determinación de la personalidad, se opone no solo a la guerra sino (...) a toda discriminación, violencia u opresión que impida un desarrollo digno de las personas y su consecución, hay que intentarla en todos los órdenes de la vida”. Se asume la definición por revelar el fundamento de la paz positiva y ser sinónimo de justicia social con prioridad en las necesidades básicas, plena realización de potencialidades humanas, sintetiza rasgos opuestos a las guerras en el plano internacional, los conflictos estatales (paz negativa) y toda manifestación que la impida.

Sorel (1976); Morais (1995); Zapata (2000) y Viciado (2000) le aportan la condición de fenómeno social, orgánico, complejo, holístico y la implicación en la activación de conocimientos y sentimientos para acercar a las personas. La asumen desde la condición de progreso, activación de actitudes, valores, el respeto a las diferencias y la resolución pacífica de conflictos.

García y Ugarde (1997); Galtung (1998); Fisas (2004); Rojas y Arapé (2006) y Granados (2007) al referirse a la resolución pacífica de conflictos enfatizan en la influencia, la transformación de los individuos, la mejora de las relaciones interpersonales, experiencias y las habilidades culturales. En el ámbito educativo Sáez (2004:9) la caracteriza como: “proceso que modela y enseña, de forma culturalmente apropiada y ajustada, una variedad de procesos, prácticas y habilidades para afrontar los conflictos individuales, interpersonales, e institucionales, y para crear un entorno educativo receptivo y seguro. Estas habilidades, conceptos y valores ayudan a los individuos a entender la dinámica del conflicto, y les posibilita el uso de la comunicación y el pensamiento creativo para construir relaciones saludables y manejar y resolver los conflictos de forma justa y no violenta”.

Se asumen estas características por las posibilidades de concreción en el proceso pedagógico escolar al hacer énfasis en la importancia para los estudiantes y la práctica educativa del docente, la transformación de los espacios educativos en el que predomine la convivencia escolar y el respeto. Por consiguiente, debe considerarse que no solo se centra en habilidades y métodos en el enfrentamiento a los conflictos, sino tener en cuenta el carácter bilateral de la enseñanza. Se enseña en función de un aprendizaje en relación dialéctica entre la apropiación de conocimientos y habilidades que modele la conducta para el desarrollo de actitudes y valores en la formación de la personalidad.

La Educación para la Paz requiere de la tolerancia por la influencia en la convivencia sustentada en la confluencia de experiencias y expresiones del pluralismo cultural. En la *Declaración de principios sobre la tolerancia* aprobada por la Conferencia General de la Unesco (1995) y la *Declaración de Jartum* (1999) se reafirma su significado al señalar: “La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, (...) formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (...) consiste en la armonía, en la diferencia. No solo es un deber moral, sino una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz”.

Estos criterios resultan significativos para la investigación por distinguir la importancia de la comunicación, los procedimientos, la negociación, el diálogo y el respeto. Al mismo tiempo, por la cualidad de medio de las relaciones sociales y su doble condición: personal y social. Estas requieren de la conciencia individual, el respaldo político y jurídico, valorarse por la sociedad como compromiso cívico sin implicar tolerar la injusticia, la violencia y la coerción.

En la Educación para la Paz resultan esenciales las primeras formulaciones de los derechos humanos y su *Declaración Universal* después de la Segunda Guerra Mundial. Roque y Viciado (2009:5) los definen

como: "... expresión de valores humanos (...) inherentes a las personas por su naturaleza humana, indispensables para el disfrute de una vida digna; (...) supone respetar a todos y a todas y garantizarles educación, salud, trabajo, justicia, seguridad, libertad (...) con respaldo jurídico que sirva de apoyo para la protección y defensa de esos derechos y para castigar las violaciones de los mismos (...) expresan valores comprometidos con la vida social, las necesidades a ellos inherentes, surgen en un determinado contexto histórico y se desarrollan en el marco del proceso de socialización".

La definición constituye referente en la investigación por destacar la importancia de la satisfacción de necesidades, susceptibles de ser interiorizadas y convertirse en motivos de orientación en la acción de las personas. Refuerza el vínculo entre derechos y deberes, las influencias históricas, culturales y contextuales relacionadas con el medio social. Se realiza el análisis de los términos tolerancia, resolución pacífica de conflictos, los derechos humanos por constituir parte del sistema de conocimientos de la Educación para la Paz y ser antítesis de la violencia.

Al referirse a la Educación para la Paz, Fountain (1999) la considera un proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten transformaciones en las personas y la prevención de la violencia para asegurar la paz en diferentes ámbitos. Estos criterios coinciden con los de Comins (2003); Abebe, Gbesso, Nyawalo (2006) y Ocampo (2011) respecto a los fines, la eliminación de las formas de dominación y la contextualización; aunque enfatizan en el resultado y excluyen vivir en paz con el medio ambiente. A consideración del autor de la investigación esta no solo se limita a la promoción, sino se requiere de un proceso de apropiación de conocimientos, habilidades y de la experiencia de la actividad social como resultado del desarrollo de la Educación para la Paz en relación consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente.

Mayor (2004) la basa en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para hacer frente a los problemas globales, en oposición a la guerra y los métodos no violentos; pero obvia la activación de

conocimientos necesario en la comprensión de la realidad, las relaciones y fenómenos sociales. Rodríguez (1995); Barahona (1998) y Guzmán (2003) destacan las causas, la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto; pero desconocen la tolerancia y los derechos humanos.

Salguero (2004) se basa en la paz positiva, la resolución pacífica de los conflictos, las potencialidades para situarla al servicio de la humanidad y el desarrollo de un nuevo orden internacional. No obstante, se observa un predominio del sistema de habilidades y actitudes para lo cual no debe descuidarse la relación de sus contenidos que conduzca a un posicionamiento en correspondencia con las manifestaciones de violencia y su resultado: la cultura de paz.

La Unesco (1995:22) define la cultura de paz como “el conjunto de valores, actitudes, y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, de la persona humana y de su dignidad, de todos los derechos humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión tanto entre los pueblos como entre los grupos y personas”. A pesar que esta se orienta al nivel macrosocial, se concreta en la investigación por centrarse en las actitudes y valores, el derecho a ser diferentes, a la existencia pacífica y segura de las personas. En tanto la cultura de paz constituye un resultado de la Educación para la Paz que se forma desde un proceso de reflexión y articulación con la paz positiva, la resolución pacífica de los conflictos, la tolerancia, la prevención de la violencia y los derechos humanos.

De la Educación para la Paz, Tuvilla (1996) distingue algunos de los rasgos, entre ellos: la paz positiva, la reducción de la violencia, la elevación de la justicia, la defensa de la vida, la integridad humana y a la naturaleza. Este autor pasa a un segundo plano la apropiación del sistema de conocimientos sin tener en cuenta que en su desarrollo es conveniente utilizar como metodología general la dialéctica materialista para la apropiación de este, en interrelación con el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para guiar la práctica social en defensa de la paz.

Viciedo (2000) le aporta elementos relacionados con lo personal, colectivo y ambiental, aunque se centra en el aspecto sociológico general, en el resultado y no en el proceso formativo como dimensión de la educación que permite preparar al individuo en todas las esferas de la personalidad para resolver los problemas de la actividad cotidiana. Abrego (2009) le ofrece un carácter personológico desde la búsqueda de lo mejor de cada persona para beneficio propio y de los demás; aunque desconoce el medio ambiente. Barahona (1998); Guzmán (2001); Ospina (2010) y Ocampo (2011) destacan la dimensión humanista, la influencia en los valores asociados a la paz, la justicia y la solidaridad. Desde esta perspectiva los autores le aportan a su tratamiento, a partir de la unión entre lo micro y lo macro, al concebirla como proyecto sociopolítico y educativo en defensa de actitudes y valores asociadas a la paz, aunque desconocen otros de sus rasgos a los cuales se hará referencia más adelante.

Fariñas (2005) se centra en lo actitudinal, a partir de una posición sociológica sin considerar que estos últimos se encuentran unidos a la actividad cognoscitiva y la valoración en el análisis de las manifestaciones contrarias a la paz. Jares (2004) y Salguero (2004) destacan la condición de proceso educativo, los métodos para su desarrollo y el resultado, pero lo reducen a dos rasgos: la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto a pesar de ser esenciales no son los únicos. Arteaga (2005) le aporta nuevos rasgos relacionados con la importancia del carácter preventivo en el proceso formativo, la centra en los valores morales, en el humanismo como valor estructurador; aunque no siempre tiene en cuenta vivir en cuenta con todos los componentes del medio ambiente.

Rodney (2010) citada por Núñez (2015:4) reafirma los criterios de Fariñas (2005) y Viciedo (2000,2009) sobre sus potencialidades como fuerza desarrolladora en la dirección de la educación en el sentido amplio, partiendo de la concreción de cualidades educables de la personalidad y de las relaciones interpersonales. La Unesco (1995) le aporta dos significados: aprender sobre y para la paz. En ambos casos es necesario el conocimientos unido al sistema de habilidades, actitudes y valores los que

representan la base para el accionar y la toma de posición frente a la realidad que conducirá a un posicionamiento ante las manifestaciones de violencia y generar paz positiva.

Según Tuvilla (2004) la Unesco ha desarrollado acciones de Educación para la Paz a partir de cuatro modelos en diferentes contextos. El primero: los restringidos, con la incorporación de valores de la paz en las asignaturas de Cívica y Moral. El segundo: los extensivos, que consideran a la educación como instrumento para la construcción de la justicia social y la formación integral del individuo. El tercero: los correctivos, orientados a comunidades, sujetos y escuelas con altas tasas de violencia. El cuarto: los integrales, en los que se inserta la investigación por incluir a la Educación para la Paz en la educación global desde una perspectiva mundial, ciudadana, holística, que responden a la cultura de paz y a mayor aceptación, por atender a su desarrollo a partir de diferentes aristas.

El autor de la investigación se afilia a las dos primeras dimensiones de la operacionalización de la autora Arteaga (2005) sobre la Educación para la Paz: vivir en paz consigo mismo, vivir en paz con los demás y no con la tercera: vivir en paz con la naturaleza por considerarla muy reduccionista; pues esta solo comprende los factores bióticos y abióticos. Al mismo tiempo contradice uno de los rasgos de la definición de Educación para la Paz que declara la Arteaga, relacionado con evitar todo aquello que provoque daño o destrucción de la cultura material del hombre. En tanto se asume como dimensión: vivir en paz con el medio ambiente, pues todo acto de violencia contra una institución social o económica creada por el hombre afecta a este y a los demás.

Tuvilla (2004); Abrego (2009); Ospina (2010); Ocampo (2011); Leyva (2012) y Martínez (2013) han reconocido sus principios educativos y los que asume la Unesco, al considerar que educar para la paz es una forma particular de educación en valores que los favorece en función del compromiso social; un proceso permanente a incorporar en los proyectos educativos, en los programas o las acciones de los diferentes agentes educativos, para recuperar la idea de paz positiva para favorecer relaciones

pacíficas. De igual forma, la incorpora en el currículo escolar para darle una dimensión transversal; constituye una educación para la acción en la formación y desarrollo de actitudes y valores asociados a la paz. En el ámbito escolar consiste en trabajar el concepto de conflicto para canalizar la agresividad, las manifestaciones y tipos de violencia.

Estos principios con previa contextualización al contexto cubano favorecen la dirección del proceso pedagógico escolar, son estratégicos, influyen en la determinación de los fundamentos de las acciones y regulan el funcionamiento de los componentes. De igual manera, son expresión de los principios pedagógicos siguientes: la unidad de la educación y la sociedad; la educación y la instrucción; la igualdad de posibilidades de la educación; la educación en el colectivo y a través del colectivo, la acción conjunta de la escuela y demás agentes educativos.

Jares (1999) define tres modelos de Educación para la Paz para el sistema educativo, a partir de la posición filosófica que se asuma. En el técnico-positivista y el hermenéutico-interpretativo el docente se centra en los conocimientos y la relación es vertical. Estos resultan reduccionistas, exacerbando las relaciones de dominación y poder del docente sobre el estudiante, se obvia la relación con el medio, la transformación de la realidad y de sí mismo. El sociocrítico se centra en lo cognitivo, afectivo y moral, utiliza el método socioafectivo con base en la paz positiva y contra la violencia del sistema educativo. Se asume por la concepción dialéctico materialista que asume y favorece la unidad del sistema de conocimientos y las habilidades en relación con las actitudes y valores de este proceso.

El análisis realizado permite reconocer un conjunto de rasgos con los que los investigadores distinguen a la Educación para la Paz, entre ellos el proceso de socialización permanente; acto educativo, activo y creativo en el que las personas son agentes de transformación; promoción o desarrollo de uno de sus contenidos; su fin: la paz positiva, y el medio: la resolución pacífica de conflictos. Se destacan otros relacionados con la prevención de las manifestaciones y tipos de violencia; se enfatizan en el resultado:

la cultura de paz, los valores y actitudes de este proceso; vivir en paz consigo mismo y con los demás; es configurada de acuerdo con el sujeto educado. Para el propósito de la investigación resultan necesarios los siguientes rasgos:

- ✚ El carácter de proceso formativo que permite abordar la Educación para la Paz como contenido educativo en la formación de la personalidad y el proceso pedagógico escolar. Los resultados no se limitan a una forma única, sino adquiere sentido en relación con el progreso cotidiano y la concreción práctica.
- ✚ La concreción de los fundamentos de la paz positiva, la no violencia, la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos y los derechos humanos como parte del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de este proceso.
- ✚ El desarrollo de habilidades en relación con el acto de enseñar y aprender, a partir del rediseño de la práctica educativa, el marco cultural, pedagógico y las expresiones del contexto para organizar un trabajo educativo, correctivo y preventivo en función del desarrollo del individuo.
- ✚ La formación de agentes activos para convivir consigo, con otros y con el medio ambiente en oposición a cualquier manifestación que impiden el desarrollo personal y comunitario.

En la investigación se operará con los siguientes rasgos de la Educación para la Paz por constituir un proceso formativo que se desarrolla sobre la base de los presupuestos de la paz positiva, la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos y los derechos humanos. Se dirige a preparar a las personas con las habilidades para analizar, dialogar, enfrentar críticamente la compleja y conflictiva realidad desde la búsqueda de salidas no violentas, mediante normas y experiencias sociomorales que favorezcan las relaciones humanas, la convivencia pacífica, el valor del compromiso cívico en una triple armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente.

En los rasgos se sistematizan definiciones y principios teóricos existentes mundialmente y se concretan otros no reconocidos por los autores referenciados. Se especifica su papel educativo, correctivo y

preventivo; pues no solo enfatiza en el resultado, sino en el proceso formativo como dimensión educacional. Se asumen los presupuestos cognitivos necesarios, la utilización de los procedimientos que favorezcan los valores, las actitudes de la paz positiva y para la concreción en el proceso pedagógico escolar y, de manera particular, en las escuelas pedagógicas.

El desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas debe partir de la necesaria preparación de los docentes al respecto. En este sentido, los docentes de Ciencias sociales de estas instituciones desempeñan un importante rol por la formación inicial que recibieron, el liderazgo en la dirección del trabajo político e ideológico, la formación de valores, de otras funciones que realizan como parte de la práctica educativa posibilitan el desarrollo de este proceso.

### 1.3 Consideraciones sobre el desarrollo Educación para la Paz como contenido de formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas

El desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas se concibe en proceso para la apropiación, profundización y consolidación del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la Educación para la Paz que favorezca la proyección de acciones desde las funciones que desempeñan, se potencie el trabajo educativo, político e ideológico y la educación en valores. A consideración del autor de esta investigación y de los criterios de Guzmán (2001); Fisas (2002); Jares (2004); Mayor (2004); Salguero (2004); Tuvilla (2004); Abrego (2009) en el proceso pedagógico escolar, la Educación para la Paz debe desarrollarse como resultado de la interacción social de los agentes educativos y constituir este, categoría de la educación.

Se asumen los criterios de Gesell (1945,1946), Buhler (1967) y Piaget (1981), sobre el desarrollo que permite la concreción de la Educación para la Paz por la influencia en la gestión de las estructuras del proceso pedagógico escolar en las escuelas pedagógicas con la correspondiente adaptación al medio.

Esto contribuye a que el docente de Ciencias sociales se apropie del sistema de conocimientos, enseña y demuestre las habilidades en el desarrollo de métodos, estrategias, actitudes y valores asociados a la paz. El docente, inmerso en las relaciones sociales en el proceso pedagógico escolar por medio de la actividad y la comunicación, hace suyos estos contenidos, en unión con la práctica educativa y las problemáticas del contexto para aprender de quienes se educan, y generar cambios.

A nivel internacional los docentes que laboran en las instituciones de formación de docente se reconocen por Vaillant y Marcelo (2002); Portelance (2009); Maquilón (2010); Imbernón (2011); Mas (2011) y Duta (2012) como formadores de formadores. Estos investigadores, destacan el desempeño en el doble rol a asumir, en primer lugar en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos y en el tratamiento didáctico para el nivel educacional en que se forman los estudiantes. Estas exigencias se manifiestan para los docentes de Ciencias sociales de las escuelas pedagógicas de Cuba.

En Iberoamérica, según Prats y Santacana (1998); Aisenberg (2000) y López (2012), el docente de Ciencias sociales que labora en los niveles educacionales desde la primaria hasta el bachillerato; enseña contenidos de Historia, Geografía y otros relacionados con formación ciudadana, política, sociología, derecho y economía. Lolo y Romero (2012, 2014) señalan que en Cuba, este docente dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Historia, Cultura política y Educación cívica en los niveles educacionales de Secundaria básica, Preuniversitario y Técnico-Profesional. Estos, enfatizan en la necesidad de la preparación una vez graduados en la profundización de estrategias para el establecimiento de nexos entre lo cognitivo, afectivo y actitudinal en la práctica educativa.

La formación inicial de este docente, lo ubica en mejores condiciones para el propósito de la investigación por la naturaleza de los contenidos de las asignaturas que favorece un proceso de enseñanza aprendizaje como fuente y marco de acción social. La formación humanista y humanística le propicia utilizar la comprensión del sentido de la vida humana y el carácter multifacético de los códigos

de las Humanidades en un sentido histórico-cultural-formativo partiendo de las actitudes y valores para vivir en paz consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente.

El desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas debe caracterizarse por responder a las necesidades relacionadas con este proceso, un diagnóstico continuado en función del mejoramiento humano, la práctica educativa, la toma de decisiones sobre investigación educativa y formación continua; una proyección flexible en la combinación de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico para la apropiación, profundización y consolidación de este proceso. Se reflexiona a partir de la práctica educativa como referente, para estudiar la relación dialéctica dicotómica entre teoría y práctica, favorecer el carácter activo en un continuo proceso de reflexión y retroalimentación dirigido a educar para la acción a favor de la paz positiva.

La Educación para la Paz se concibe en la investigación como contenido de la formación continua porque aporta un sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores científicamente desarrollado y desconocido para el docente de ciencias sociales. Al mismo tiempo, constituye un contenido educativo para el proceso pedagógico escolar en las escuelas pedagógicas. Los criterios de Neuner (1981); Boldiriev (1987) y Baxter (1989) constituyen puntos de partida para considerar la Educación para la Paz un contenido educativo que asume los fundamentos de la pedagogía, la didáctica, la psicología, la filosofía y la sociología de la educación, pero le incluye otros asociados a la paz. Permite operar con el sistema de valores, ideales y fines en que se fundamenta la formación del hombre y las condiciones de la sociedad.

Se asume el enfoque histórico cultural de Vigotsky (1982) que permite concebir al docente de Ciencias sociales como un ser social en interrelación con el colectivo. Principios para el desarrollo de la Educación para la Paz que se potencian con las leyes de la Didáctica al responder a las características

de este tipo de institución. La condición de contenido educativo se encuentra dada por la influencia en el desarrollo multilateral de la personalidad, la naturaleza del sistema de conocimientos (derechos humanos, no violencia, tolerancia y resolución pacífica de los conflictos), habilidades (métodos, estrategias y capacidades), las actitudes y valores asociados a la paz en unión con los de las asignaturas que intervienen en las esferas formativas de estudiantes, docentes y la familia.

En el cumplimiento de esta cualidad resulta esencial preparar al docente de Ciencias sociales en el establecimiento de relaciones entre la apropiación y el desarrollo del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la Educación para la Paz. El sistema de conocimientos posibilita la comprensión del contexto e identificar fenómenos sociales y actitudes contrarias o a favor de la paz. El sistema de habilidades para la toma de posición y un accionar coherente que conduzca a un posicionamiento basado en la paz positiva, la resolución pacífica de los conflictos, la defensa de los derechos humanos y la tolerancia para actuar en consonancia con los valores de la paz.

En el desarrollo de la Educación para la Paz según las intenciones de la investigación se toman en cuenta los principios educativos declarados en el epígrafe 1.1 del presente capítulo. Estos amplían la visión acerca de los valores en relación con el compromiso social, sin restringirlo al marco de la escuela y considerar la relación entre el contexto escolar y social. Resulta necesario preparar a este docente para su concreción en la transformación de las relaciones de dominación y poder por las de justicia social, rechazo a la violencia y la mejora de la práctica educativa.

Especialistas en el tema, entre ellos Hicks (1993); Jares (1999); Tuvilla (2004), Muñoz (2005); Arteaga (2005, 2009); Abrego (2009); Sag y Solano (2010); Ocampo (2011); Leyva (2012); Sanz (2013) han propuesto sistemas de conocimientos de la Educación para la Paz para la incorporación en diferentes contextos. Las propuestas, permitió hacer una selección para la correspondiente incorporación como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas.

Se asume la resolución pacífica de conflictos, la tolerancia, los derechos humanos y la violencia como contraria a la Educación para la Paz.

Se coincide con Dios (2001), quien considera la importancia de utilizar métodos de enseñanza participativos y activos por estimular la esfera cognitiva y emocional-actitudinal. De los métodos del trabajo educativo se asumen los que aporta Boldirev (1982): el método de persuasión, el de ejercitación y el auxiliar. Esta clasificación, a partir de las vías de la formación continua, permite una influencia organizada y dirigida por el investigador sobre los docentes que actúan como estudiantes en la organización y dirección de acciones hacia la toma de decisiones en relación con el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

El método de persuasión en el desarrollo de la Educación para la Paz permite la unidad entre fin, organización y medios e influye en la esfera volitiva de la personalidad, la conciencia, los sentimientos y se traduzca en una actitud responsable ante las acciones contrarias o a favor de la paz. En la concreción del método se usarán como formas: la información política, conferencias, los turnos de Reflexión y Debate, turnos educativos, encuentro con personalidades, el ejemplo personal y labor del profesor guía. Estas ofrecen tratamiento al sistema de conocimientos de la Educación para la Paz, la puesta en práctica de habilidades y el desarrollo de actitudes y valores.

En las vías y formas de la formación continua seleccionadas se abordará la importancia del ejemplo personal partiendo de la actitud asumida por las personalidades en la historia y de los propios docentes por su influencia en la esfera volitiva. El método de ejercitación propicia la fijación de habilidades para favorecer la aplicación de métodos, estrategias, capacidades, la apropiación de conocimientos de la Educación para la Paz, la formación de la personalidad y las relaciones entre los agentes educativos en las escuelas pedagógicas. Las formas a utilizar son la clase, los matutinos y los turnos educativos que contribuyen a la profundización de contenidos procedimentales.

El método auxiliar en el desarrollo de la Educación para la Paz permite la regulación de la influencia en la formación de convicciones, actitudes morales de la personalidad, las motivaciones, el análisis de la actitud individual y colectiva. Dentro de este método se encuentra el estímulo y la sanción para evaluar actitudes respecto a la Educación para la Paz, comprobar o reprobar actos, estimular acciones positivas, fomentar la aspiración de actuar en correspondencia con las normas de la sociedad sin implicar discriminación o rechazo a la diferencia.

La utilización de estos métodos propicia convencer, persuadir y conducir hacia el respeto, las normas de convivencia y de disciplina social. Se requiere que el docente utilice estos métodos en correspondencia con la situación a solucionar, las condiciones del proceso pedagógico escolar, las particularidades individuales de la personalidad y las características del colectivo y responda a objetivos en estrecha unidad con las tareas más generales planteadas por la sociedad.

De los modelos para la Educación para la Paz en los contextos escolares que declara Jares (1999) se prioriza el sociocrítico y de este, el método socioafectivo por aportar recursos didácticos para establecer un clima positivo en el que la relación docente-estudiante es horizontal, participativa y abierta. Del mismo modo, se centra en los contenidos que traspasan el contexto del aula, basarse en el concepto de paz positiva y en contra de la violencia estructural del sistema educativo. Este no entra en contradicción con los expuestos, sino se complementan para el desarrollo de la Educación para la Paz. La interrelación propicia abordar, a partir de nuevos procedimientos, los contenidos de las asignaturas y dirigir otras actividades en la institución. Favorecen la creación de situaciones didácticas de la práctica educativa o personal para integrarla y extrapolarlas a nuevas situaciones.

Aprender a utilizar los espacios educativos como medios de enseñanza constituyen otra de las acciones en función de los propósitos de la investigación. Su utilización constituye una fuente activa de conocimiento en el desarrollo de contenidos y la toma de decisiones hacia la identificación de

habilidades para encauzar la transformación educativa a favor de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

Al ser un proceso que actúa sobre aspectos relacionados con valores y procesos psicosociales, la Educación para la Paz considera que la evaluación, más que una valoración del logro de los aprendizajes cognitivos, debe ser concebida según Guerra (2012:12) como: “proceso de diálogo, comprensión y mejora, consistente en la discusión y reflexión compartida de todos quienes son parte de la actividad educacional y evaluativa”. Estos criterios constituyen un referente en la formación continua de este docente al develar lo significativo de este componente que debe dirigirse a encontrar los elementos que facilitan y perjudican el proceso pedagógico escolar.

Se debe considerar la influencia en el trabajo político e ideológico al combinar la instrucción en los conocimientos sobre este proceso y la conciencia hacia la participación activa en la vida social, a favor de la transformación de la realidad y genere acciones que deben partir de un accionar no violento y para la paz positiva. En este sentido, la Educación para la Paz es condición para la orientación social, el compromiso cívico y la preparación para la vida en sociedad.

Se tendrá en cuenta en la Educación para la Paz la condición de forma particular de educación en valores, principalmente los relacionados con la convivencia colectiva basados en actitudes para la vida en comunidad para preparar a este docente hacia las actitudes y los valores de este proceso. Este tipo de educación debe conllevar a este docente a orientar las actitudes hacia un sentido cada vez más humano. En tanto, la paz se constituye en valor por el grado de significación que adquiere, en el proceso de relaciones con los otros y como consecuencias del proceso pedagógico escolar.

En la formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas es necesario considerar la determinación de las formas de organización del trabajo educativo que aporta Boldiriev (1987). Dentro de ellas, el proceso pedagógico

escolar en el cual, los profesores guías desempeñan un papel esencial en la dirección y coordinación del trabajo educativo de los docentes que influyen en la formación de los estudiantes. En la medida en que se prepare a este docente, se favorece el trabajo educativo, la concreción de habilidades, métodos, estrategias y procedimientos aprendidos en la práctica educativa.

La clase es otra de las formas, por constituir el elemento fundamental del proceso pedagógico escolar y, en especial, las clases de las asignaturas del área de Ciencias sociales que consienten la incorporación de los contenidos de la Educación para la Paz y la develación de la utilidad para la futura proyección social. Se destacan otros significados para atenuar problemas en el aprendizaje y lo educativo desde una actuación afectiva en la transformación de situaciones contrarias a la paz que motiven el establecimiento de mejores relaciones en la solución de problemas, la comprensión de las razones que han llevado a determinadas realidades, el esfuerzo humano, la valoración de lo distinto y el respeto como aspecto de la intención educativa del contenido.

El valor del contenido de las asignaturas resulta esencial por el papel de la cognición como medio para la formación de sentimientos, actitudes de la paz, la creación de espacios para la discusión, el análisis del pasado, el presente y el futuro que permita el desarrollo de la conciencia histórica, la capacidad de plantear; argumentar ideas, opiniones; buscar la empatía con el otro, reconocerlo como igual, actuar en función de lo que se piensa como sujeto histórico y social.

El trabajo educativo extradocente y extraescolar principalmente con la utilización de conferencias, talleres, video-debates, los turnos educativos y matutinos constituyen espacios para el aprendizaje de temáticas relacionadas al respecto. Estas formas favorecen la ejercitación de lo aprendido por los docentes de Ciencias sociales, en las que se valora el desarrollo de la Educación para la Paz.

La educación familiar como otra de las formas, permite el tratamiento de la Educación para la Paz constituye apoyo fundamental de la institución escolar y se requiere de su preparación para evitar las manifestaciones de violencia en la escuela. A pesar de que la investigación no se dirige a los

estudiantes, en las vías de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales se tiene en cuenta la proyección de acciones hacia su formación con la intención de favorecer la educación en valores y el desarrollo de habilidades para su futura concreción en la práctica educativa.

Con el fin de lograr el desarrollo de Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas, se utilizan como formas de superación profesional el diplomado, el entrenamiento, la conferencia especializada, la autopreparación y los talleres, el debate científico; y del trabajo metodológico, la reunión metodológica, las clases metodológicas instructivas y demostrativas, las abiertas, la preparación de asignatura, los talleres y el seminario científico metodológico. La combinación de las formas de ambas vías favorece la preparación dirigida a que los docentes de Ciencias sociales identifiquen y desarrollen técnicas participativas, materiales y un aprendizaje cooperativo a partir de charlas y el trabajo grupal.

#### Conclusiones del Capítulo I:

El análisis de los fundamentos teóricos y didácticos de la Educación para la Paz permite reconocerle a este proceso su condición de contenido para la formación continua de los docentes de Ciencias sociales y de contenido educativo en relación con el proceso pedagógico escolar por la influencia en el trabajo educativo, político e ideológico y la educación en valores, a partir de la relación dialéctica de su sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el trabajo correctivo y preventivo y de manera particular en las escuelas pedagógicas.

La formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas constituye un proceso que requiere de consideraciones relacionadas con los medios, la evaluación, los métodos y las formas del trabajo educativo, metodológico y de la superación profesional que le permita a este docente, la incorporación a la práctica educativa de los contenidos y los principios educativos de la Educación para la Paz a partir del trabajo educativo, político e ideológico y la educación en valores.

## **CAPITULO II. METODOLOGÍA APLICADA Y DIANÓSTICO DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA**

El capítulo expone la metodología y el método de investigación acción cooperativa para la construcción del sistema; los resultados de la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos para determinar las necesidades sobre la Educación para la Paz y favorecer la práctica educativa, la toma de decisiones en materia de formación continua e investigación educativa entre el investigador y el grupo de estudio para el cumplimiento del objetivo propuesto.

### **2.1 Concepción metodológica para la construcción del sistema**

Se asume el enfoque cualitativo, pues las características del objeto no permiten determinar el resultado en el inicio o los factores que influyen en el desarrollo de la Educación para la Paz como la exclusión en los documentos normativos y la insuficiente preparación del grupo de estudio. Se utiliza la dialéctica materialista como metodología general que favorece la inclusión de métodos empíricos para obtener la información necesaria. En la literatura se aprecian varios modelos asociados a la investigación acción y se selecciona el de Martínez (2003) versión del modelo propuesto por Elliot (1990). De acuerdo con estos autores se define por tres momentos esenciales: la práctica, la reflexión y la mejora de la realidad. Como resultado se produce la construcción de la teoría de ahí la vía inductiva y el investigador no solo desea conocer una realidad, sino transformarla.

Se utiliza la investigación acción cooperativa a partir de Oja y Pine (1981); Ward y Tikunoff (1982); Santiago (1992); Bartolomé (1994); porque el investigador es agente externo al campo; pertenece a una institución de formación de profesionales y se dirige a la escuela pedagógica “Octavio García” donde

laboran los docentes de Ciencias sociales que se requiere preparar. Este actúa como participante, aprende durante la investigación, adopta una actitud activa y exploratoria, profundiza en la comprensión del problema, no pierde el liderazgo y contribuye a la formación continua del grupo de estudio. Considera a las personas, el escenario y los hechos como un todo que facilita la determinación de los hallazgos en la investigación para el cambio, se adapta al contexto, a la diversidad de significados e interpretación de la práctica educativa en el campo.

El acceso al campo se produce a partir de la concertación con la Dirección Provincial de Educación y el grupo multidisciplinario de la Facultad de Ciencias Pedagógicas que asesora a la escuela pedagógica. El campo lo constituye la Escuela Pedagógica “Octavio García” de Cienfuegos y se accede, después del permiso concedido por los miembros del consejo de dirección (informantes clave en este momento) que permiten el acceso al campo. El problema nace en la comunidad educativa que lo analiza y toma decisiones orientadas a la transformación de la práctica educativa.

El grupo de estudio se selecciona intencionalmente, integrado por 16 docentes que imparten asignaturas de Ciencias sociales (Historia, Cultura política y Educación cívica). Los criterios de selección resulta: la impartición de alguna de estas asignaturas, experiencias en la formación de maestros y la disposición a participar. Este se nuclea alrededor del investigador para reflexionar, tomar decisiones, evaluar las acciones, elaborar materiales con los propios recursos y obtener información acerca de la cientificidad de la propuesta. Se apropian de nuevos contenidos, actúan como coinvestigadores, se produce un aprendizaje mutuo, que por su flexibilidad, propician la participación a partir de las experiencias y opiniones en un constante proceso de reflexión que en un diseño emergente adecua las acciones e incorpora otras en el proceso de investigación.

Al inicio se utilizan informantes clave: el director, los subdirectores: docentes (1 de Ciencias sociales) y de trabajo educativo y jefes de departamentos (6 y 1 de Ciencias sociales). Estos actúan como

porteros, le permiten al investigador acercarse al campo, comprender en profundidad las necesidades de la realidad a estudiar, seleccionar el grupo de estudio y concertar la organización de las acciones en el desarrollo de la Educación para la Paz.

Pasado este momento, se constituyen en grupo focal y es reunido en varios momentos del proceso investigativo, sobre la base de los criterios de Rigler (1987); Wolff, Knodel y Sittitrai (1993); Kitzinger (1995); Soler (1997); Kinnear (1998); Morgan (1996,1997,1998); Mayan (2001); Boucher (2003) y Prieto (2007), quienes consideran que el tema de conversación dará inicio al grupo y no el conocimiento previo, pueden ser conocidos; pero no significa que hayan conversado sobre el tema. Recomendamos conformar grupos homogéneos en cuanto a profesión para el desarrollo de un mejor intercambio de ideas y se recree la parte del campo a estudiar.

Se establece como criterios de selección: tener experiencia en común, ser directivos de la escuela pedagógica, graduados universitarios, con experiencia en la formación de maestros para generar una discusión productiva, a partir de la generación de significados y la formulación de hipótesis para hacer avanzar la investigación, a pesar de no contar con el conocimiento sobre el tema.

Se utiliza la técnica del grupo de discusión desde los presupuestos de Niessen (1977); Morgan (1997); Lunt y Livingstone (1998); Litosseliti (2003); Fernández y Tójar (2004) citado por Mena y Méndez (2009:8) quienes consideran que el grupo debe ser tanto homogéneo como heterogéneo, con el fin de presentar características comunes y perspectivas diferentes. Consideran la validez de estas características para propiciar la colaboración y un mejor diálogo de los participantes. En este caso, los grupos son homogéneos en cuanto a profesión; pero heterogéneos en los roles en la escuela pedagógica para producir el intercambio y recrear en detalle el problema a investigar. Estos se conformaron en distintos momentos, integrados por docentes de Ciencias sociales y miembros del consejo de dirección; pero sin sobrepasar la cantidad de miembros establecidos (12).

La entrevista en profundidad se aplica para obtener información de los grupos de estudio y focal sobre su experiencia, el conocimiento, las creencias sobre el problema y el significado para el contexto. El carácter negociable y flexible constituye cualidad para la expresión de opiniones con naturalidad y se produzca un aprendizaje mutuo entre el investigador y los entrevistados. La observación y la observación participante permiten obtener percepciones de la realidad estudiada, favorecen el acercamiento a las experiencias en tiempo real, pues el investigador desempeña un doble rol como observador y participante al encontrarse en el lugar y formar parte de lo que sucede en el campo de investigación. Con la prueba pedagógica se diagnostica el conocimiento y las habilidades del grupo de estudio sobre el problema objeto de investigación.

Se utilizan técnicas de la investigación cuantitativa como es el caso de la encuesta, a partir de los criterios de Rodríguez, Gil y García (2008) quienes la consideran como una técnica de búsqueda de información descriptiva relacionada con la exploración de ideas, sondear opiniones, conocer lo que piensan en relación a la Educación para la Paz en la institución y determinar posibles relaciones a partir de la triangulación de datos entre los estudiantes con el grupo focal y de estudio en la determinación de las regularidades del problema y la posición para enfrentar esta situación en la práctica educativa.

Se utilizan evaluadores externos (especialistas), pues se encuentran menos comprometidos con el proceso investigativo, lo que permite obtener valoraciones sobre la factibilidad, aplicabilidad y viabilidad del resultado científico. Se propicia la objetividad sobre la propuesta científica de solución al problema identificado al conocer otras consideraciones de su calidad y efectividad que justifiquen o constaten si es apropiada para las condiciones actuales del proceso pedagógico escolar.

El proceso seguido implica una evolución de los ciclos que se repiten y corrigen, se propicia la discusión de diferentes puntos de vista, se determinan los elementos positivos y las limitaciones que sirven de referentes para el siguiente ciclo y finalmente valorar la propuesta. Se selecciona la información significativa, se eleva a un grado cualitativamente superior y se desecha lo que no aporta al resultado.

Estos permiten la triangulación de datos para determinar regularidades del problema, el contenido de las categorías y subcategorías de análisis, el enriquecimiento de la teoría como fuente de credibilidad y científicidad en este tipo de investigación.

Los ciclos incluyen la identificación y el reconocimiento en la práctica educativa de la situación problemática hasta la formulación, ejecución y evaluación de los subsistemas para la solución del problema. Se caracterizan por el carácter cíclico, las acciones no se cierran, tienen continuidad las que demuestran efectividad y se deciden las acciones para el próximo ciclo. Estos se producen en espiral, toman como base la información registrada en el diario del investigador para el registro de la observación y la observación participante de la realidad en el campo, la descripción detallada de los hechos para la interpretación y reflexión en una relación de continuidad de las acciones.

Primer ciclo: acceso al campo y su exploración. Curso 2011-2012. Se inicia con el acceso del investigador al campo para identificar las potencialidades de las escuelas pedagógicas y las necesidades educativas en relación a la Educación para la Paz. Los métodos empíricos permiten determinar los elementos positivos y las limitaciones para el desarrollo de la Educación para la Paz. Culmina con la determinación del problema, la aceptación del investigador, la concertación con directivos y el grupo de estudio para la aplicación de las próximas acciones.

Segundo ciclo. Apropiación de los contenidos de la Educación para la Paz por los docentes de Ciencias sociales. Cursos 2012-2013. Se dirige a la apropiación del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la Educación para la Paz por los docentes de Ciencias sociales. Durante el ciclo se toman decisiones en lo relativo a investigación educativa entre el grupo de estudio y el investigador referente a los fundamentos teóricos a asumir en el proceso investigativo. Se concreta partiendo de la combinación de las formas de la superación profesional: el diplomado, conferencias especializadas, la autoperparación y el debate científico; y las de trabajo metodológico: la preparación de asignatura y los

talleres, que tienen como apoyo un manual de Educación para la Paz y una multimedia, como fuentes para la apropiación de estos contenidos.

Tercer ciclo. Profundización en el desarrollo de la Educación para la Paz por el grupo de estudio a partir de las funciones en la institución. Cursos 2013-2014. Se orienta a la profundización en el desarrollo de la Educación para la Paz y la proyección de acciones hacia el proceso pedagógico según sus funciones. Se retoma el sistema de conocimientos y se prioriza lo didáctico a partir de la combinación de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico, entre ellas: el entrenamiento, la preparación de asignatura y el seminario científico-metodológico y se apoyan en la autopreparación, el debate científico y los talleres.

Cuarto ciclo. Consolidación del desarrollo de la Educación para la Paz por el grupo de estudio. Cursos 2014-2015. Las acciones se orientan a demostrar a partir de las reuniones y clases metodológicas instructivas, demostrativas, abiertas y los talleres metodológicos la incorporación de la Educación para la Paz. Se dinamiza con la preparación de asignatura, la autopreparación, el debate científico y los talleres. Se favorece el protagonismo del grupo de estudio en el que los responsables de asignaturas, la jefa de departamento o profesores con experiencias dirigen las acciones con la supervisión del investigador y se produce el abandono del campo.

Quinto ciclo. Valoración final del proceso en los ciclos y abandono del campo. Curso 2015-2016. Se valoran e interpretan los resultados, se determinan los significados del proceso de reconstrucción de la experiencia práctica del investigador y el grupo de estudio para la construcción del sistema. El principal criterio de científicidad es la opinión de los sujetos participantes que permite acumular la información suficiente para establecer la relación entre los datos acopiados y lo aprendido.

El abandono del campo se produce cuando se observa redundancia, saturación de lo informado y el grupo de estudio no aporta información nueva al proceso investigativo. A partir de la retroalimentación y

evaluación de la reflexión con los participantes se determinan los componentes y elementos a incorporar en el sistema. Se somete a criterios de evaluadores externos entendidos en profesores del departamento de Historia de la Universidad de Cienfuegos que laboran en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Marxismo–Leninismo e Historia; profesores de Historia, Cultura política y Educación cívica de los ocho municipios de esta provincia.

## 2.2- Primer ciclo. Acceso al campo y su exploración. Curso 2011-2012

Se determina seleccionar la Escuela Pedagógica “Octavio García” ubicada en el municipio de Cienfuegos, de carácter provincial y forma maestros primarios, de Educación especial, de Inglés y educadoras de Preescolar para la provincia. Otro criterio de selección lo constituye su función social en la formación de formadores, lo que implica la posibilidad de multiplicar los contenidos de la Educación para la Paz en las instituciones de la Educación Infantil del territorio.

El acceso al campo transcurre en un proceso de concertación con la Dirección Provincial de Educación y luego con el grupo multidisciplinario de la Facultad de Ciencias Pedagógicas que lidera y asesora metodológicamente a la escuela pedagógica. En el intercambio se muestra interés en llevar a cabo la investigación, por la responsabilidad de la institución en la formación de maestros. Se realiza un intercambio con la dirección de la escuela, que actúa como porteros para el investigador, se logra receptividad y apoyo para la aplicación de las acciones. El investigador inicia el vagabundeo con el objetivo de reconocer la escuela, y logra tener acceso a documentos normativos para el trabajo y la organización en las escuelas pedagógicas.

Se analizan las *Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas* (Mined; 2014) (Ver anexo I) con la primera versión en el curso 2010-2011 hasta llegar a la actual. Las modificaciones se dirigen a los planes de estudio y la incorporación de la resolución ministerial sobre la formación de maestros primarios de Inglés, que no

afecta el estudio realizado. El análisis permite conocer indicaciones para el funcionamiento de la escuela, esclarecer los requisitos del trabajo metodológico y la superación profesional del docente.

Se puede constatar en el sistema de objetivos de los perfiles de las especialidades que ofrecen posibilidades de incorporar la Educación para la Paz. En estos se destaca el sentido humanista, la responsabilidad y demostración de valores, actitudes y cualidades como: ternura, afecto, amor, comprensión, tolerancia, ecuanimidad, sensibilidad, equidad, optimismo y dignidad personal desde relaciones personales que constituyen potencialidades para la investigación.

Se conoce sobre la importancia del trabajo político-ideológico y la ejemplaridad en la educación en valores. Se hace alusión a la importancia de implementar el Programa Director para la Educación en el Sistema de valores de la Revolución cubana desde la clase, los turnos de Reflexión y Debate, el trabajo educativo en el que predomine el diálogo, la discusión inteligente y el elogio oportuno, elementos que favorecen el desarrollo de la Educación para la Paz. Se hace referencia a la utilización de métodos variados en el trabajo educativo, sin especificar los que aporta la pedagogía. Se precisa la preparación de asignatura y la autopreparación como formas de superación profesional del docente, pero excluyen otras que elevan la calidad de su preparación.

En los documentos de los órganos de dirección y metodológicos se evidencian análisis enfocados en dificultades académicas, de retención, asistencia y luego otros elementos relacionados con lo educativo; esto evidencia la débil percepción y el fraccionamiento en la ejecución del trabajo educativo al no concebirlo en toda su integralidad. Se observa carencia en los análisis, la determinación de las causas de los problemas y en pocas ocasiones se hace referencia a la necesidad de utilizar otras formas de superación profesional. Se corrobora la significación que se le otorga a la formación de valores y al trabajo educativo, la convivencia y la comunicación; pero no se explicita e intenciona la Educación para la Paz en los documentos de este nivel.

En la entrevista grupal a los informantes clave (Ver anexo II), en un primer momento, se manifiesta resistencia a responder, lo que dificulta el acceso al campo. Se negocia para esclarecer el rol educativo de la investigación y se facilita la expresión de los criterios por escrito. La posición del director se mantiene a favor del investigador; aunque fue necesario aportar algunos elementos de la Educación para la Paz para obtener la información. En todos los casos, se observa dominio sobre los requisitos y funciones de sus cargos de dirección para el desarrollo de la Educación para la Paz, entre ellos, la dirección participativa y creadora del colectivo, la exigencia en el cumplimiento de las responsabilidades, los métodos de dirección y la responsabilidad en la planificación, orientación, ejecución y control del trabajo educativo en las escuelas pedagógicas.

Expresan que no se cuenta con un proyecto educativo de centro para lograr la coherencia en el trabajo educativo en la formación de los estudiantes como maestros. Reconocen como formas y vías de la formación continua las que se precisan en el documento que rige el trabajo en estas instituciones, solo tres se refieren a cursos, diplomados y conferencias por contribuir a la apropiación del sistema de conocimientos y la autopreparación que influye en la profundización de lo aprendido, esto demuestra la visión limitada de la formación continua.

Manifiestan que los docentes de Ciencias sociales no siempre dominan los principales problemas de trabajo educativo, aunque utilizan algunos de sus métodos entre ellos el ejemplo personal y el estímulo. De las potencialidades de las formas del trabajo educativo identifican la clase, la labor de los profesores guías, las actividades extradocentes y extraescolares. Se refieren a la carencia de habilidades para elaborar estrategias de intervención educativa, prevenir manifestaciones contrarias a la paz y precisan los problemas de comunicación. Manifiestan que no siempre se logra prevenir actitudes negativas por falta de coherencia en el trabajo educativo y la carencia de objetividad en el diagnóstico que repercute en expresiones negativas en los estudiantes.

Expresan que se observa en los docentes de Ciencias sociales carencia de recursos para enfrentar situaciones de conflicto y atentan contra la convivencia pacífica escolar. Destacan expresiones de violencia en las relaciones entre estudiantes y docentes; pues los segundos no siempre responden pacíficamente ante los comportamientos agresivos de los primeros y se agudiza el conflicto al subir el tono de la voz o utilizar gestos despectivos. Refieren quejas recibidas por padres sobre amenazas de docentes a los estudiantes que constituyen manifestaciones de abuso de poder y es necesario tenerlo en cuenta para reflexionar sobre sus causas y consecuencias.

Se evidencia una posición favorable a participar en algunas de las vías de la formación continua en la que se aborde el tema y la necesidad de la participación de los docentes de Ciencias sociales por la influencia en el trabajo educativo, político e ideológico y la educación en valores. Consideran la importancia de contribuir a la preparación de los profesores guías; pues no siempre cuentan con las habilidades para enfrentar manifestaciones contrarias a la paz en la escuela y con los padres.

Manifiestan la prioridad que se les presta a los profesores guías por su responsabilidad en el funcionamiento del colectivo de estudiantes; pero en los intercambios no se les presta toda la atención en prepararlos para dirigir esta función. Expresan que dentro de sus funciones se precisan un conjunto de acciones a realizar para la orientación hacia el desarrollo de modos de actuación en docentes y estudiantes que pueden tomarse para el desarrollo de Educación para la Paz.

Se realiza un taller de reflexión con el grupo focal para analizar los resultados y se determina que el grupo de estudio sean los docentes de Ciencias sociales, a partir de los siguientes criterios de selección: la formación inicial, humanística y humanista recibida para el adecuado tratamiento del trabajo político e ideológico, de educación en valores y la naturaleza de los contenidos de las asignaturas que dirigen. Se decide incorporar el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la Educación para la Paz en las funciones del grupo de estudio e iniciar el análisis de las

formas y vías de la formación continua. Se presentan los instrumentos para analizarlos y readecuarlos al grupo de estudio para realizar un primer acercamiento al diagnóstico.

Se aplica una prueba pedagógica y una entrevista a profundidad al grupo de estudio (Ver anexos III y IV) de los 16 docentes: con experiencia laboral entre 1 y 10 años, 6 docentes; con 11 y 20 años, 2 docentes; entre 21 y 35 años, 7 docentes y entre 36 y 40 años; 1 docente. De todos, 12 son Licenciados en Educación, Especialidad Historia y Ciencias sociales o Marxismo – Leninismo e Historia. Los restantes 4 en Educación Primaria, Especial, Estudios socioculturales y Psicología; estos siempre han impartido algunas de las asignaturas del área.

Se desecha una parte de la información aportada en lo relacionado con lo teórico porque las carencias en el conocimiento sobre la Educación para la Paz conducen a que no aporten información significativa. En las respuestas hacen referencia a los propósitos de la cultura de paz y en menor cuantía a la Educación para la Paz; lo que demuestra el insuficiente conocimiento acerca del tema y los consideran procesos de la misma naturaleza. Reconocen algunos de sus valores e identifican como vías para su desarrollo: el diálogo, el trabajo en grupo, la clase y los matutinos. Se evidencia desconocimiento sobre los rasgos identitarios de la paz positiva, la convivencia pacífica, la resolución pacífica de conflictos, los derechos humanos y de la tolerancia expresan una concepción equívoca al relacionarla con permitirlo todo; aunque no se esté de acuerdo.

Identifican en el ámbito escolar manifestaciones de violencia física, pero desconocen la psicológica y la negligencia física o emocional en expresiones de: negarse a hablar con alguien y registrar las pertenencias de otros sin permiso. Consideran la violencia resultado de la presencia en la familia y la comunidad lo que demuestra la débil percepción y prevención al no incluir a la escuela. Expresan no haber recibido información sobre el tema, no siempre definen la agresividad, no aportan ideas significativas y no proponen vías efectivas para la prevención. Al referirse a la resolución de conflictos

se identifican con las opciones relacionadas con los que ante situaciones conflictivas adoptan una posición de observadores; no justifican la elección lo que evidencia la insuficiente percepción al respecto. Coinciden con el grupo focal en relación a las formas de las vías de la formación continua a utilizar, lo que evidencia una percepción restringida de este proceso.

Se realiza una entrevista en profundidad a los profesores guías integrantes del grupo de estudio (Ver anexo V); dos manifiestan no sentirse satisfechos con esta función por la responsabilidad que implica en la formación de los estudiantes, en la coordinación de los docentes que actúan en el grupo y expresan resistencia a participar. Coinciden con los miembros del consejo de dirección sobre la preparación recibida que no siempre responde a esta función.

En las situaciones de conflictos se evidencian tres estilos en la resolución. El primero orientado a los otros, en este se piensa que el conflicto no siempre es bueno, se actúa de forma pasiva y evitativa. Se demuestra en las opciones referidas a estar de acuerdo que para ayudar a alguien es necesario saber cómo se siente y evitar el conflicto. El estilo orientado a sí mismo, se actúa de forma agresiva y autoritaria, lo evidencian las opciones referidas a estar de acuerdo con las peleas para resolver un conflicto, si alguien le pega devolver el golpe, ante un conflicto responden no voy a escucharte; es culpa tuya; harás lo que yo te digo y estás obligado a hacerlo.

En el tercer estilo de resolución de conflictos el enfrentamiento es más constructivo, se muestra interés por la causa del conflicto, se identifica el problema, se centra en encontrar la mejor solución desde una actuación cooperativa. Los elementos que lo demuestran fueron las siguientes opciones: existen otras maneras de solucionar un problema que pelear; intentan solucionarlo al hablar en lugar de pelear; ¿qué está pasando?, necesitamos hablar y trabajaremos para sacar esto adelante.

Reconocen haber presenciado manifestaciones de violencia psicológica como ignorar, hablar mal de otro, impedir la participación, insultar, poner apodosos esencialmente en los dormitorios, aunque las aulas

no están exentas. Solo dos refieren algunos rasgos de la violencia lo que denota un bajo nivel de conceptualización del constructo de violencia; otros tienden a no tomar partido y en sentido general, la rechazan. Consideran que sus manifestaciones no son extremas, los estudiantes mantienen una conducta aceptable y los docentes, por lo general, asumen actitudes respetuosas.

Entre las sugerencias para la formación continua plantean la necesidad de priorizar los procedimientos para orientar con efectividad el trabajo educativo, la realización de talleres para debatir e identificar estrategias de intervención, proyectar acciones de enfrentamiento a las manifestaciones contrarias a la paz, asumir modos de actuación constructivos; criterios que demuestran una actitud socio-emocional positiva para la investigación.

Se aplica a los estudiantes una encuesta (Ver anexo VI) para determinar su percepción acerca de la Educación para la Paz en la institución, en tanto sujetos participantes y receptores de esta. Manifiestan una satisfacción favorable por la escuela, expresaron opiniones positivas respecto a las relaciones entre hembras y varones; aunque prevalecen criterios de no sentirse contentos o a gusto y deben atenderse las rivalidades entre los estudiantes externos e internos para evitar la agresión.

La cantidad de estudiantes que prefieren compartir con los docentes no es significativa; a pesar de mostrar puntos de vista favorables sobre la profesión, esto evidencia la identificación con la carrera. Reconocen en la profesión una fuente de subsistencia, no una vía de aprendizaje, ni una forma para garantizar el desarrollo individual, familiar y social. El criterio sobre los docentes fue favorable aunque hubo dispersión en las cualidades mencionadas. Refieren a actitudes en los docentes generadores de violencia psicológica, verbal, expresiones de discriminación, negligencia emocional e intolerancia, gestos inadecuados, volumen de la voz elevado, con ironías y poco profesional.

Consideran no sentirse siempre escuchados, se actúa con morosidad ante las burlas y las rivalidades entre estudiantes. El factor formación del docente no emerge y la información no permite arribar a

conclusiones. Las sugerencias se encaminan al cambio de comportamiento en algunos docentes al percibir en ocasiones su actuación como una imposición y se sienten agredidos.

Expresan estados de ánimo con manifestaciones de violencia autoinflingida, tendencia a la autoagresión como puñaladas, aislarse, cambiar de mundo, morir, desaparecer y no venir a la escuela nunca más, elementos que no fueron reconocidos por los docentes; pero deben considerarse por la repercusión en las relaciones interpersonales. Manifiestan inconformidad con las condiciones de vida tema recurrente que ocasiona molestias, influyen en los estados de ánimo dificulta la satisfacción de necesidades básicas y es una manifestación de violencia física.

Se analizan los resultados con miembros del consejo técnico a partir de un grupo de discusión y compuesto por el director (1), subdirectores (2), jefes de departamentos docentes (4) y profesores responsables de asignaturas (4). El investigador y la jefa de departamento exponen los resultados y se procede a la discusión. Coinciden en las manifestaciones contrarias a la paz como la violencia psicológica, negligencia física o emocional, intolerancia, lenguaje discriminatorio y interrupciones. En relación a las causas, manifiestan criterios divergentes, entre ellas que no siempre se cuentan con los recursos para enfrentar conflictos, en la preparación de asignaturas es escaso el análisis sobre la teoría de determinados temas y el trabajo político e ideológico es a veces formal y poco creativo.

Se proyectan por un proceso de formación continua con carácter interactivo, se estimule la reflexión y la motivación por participar a partir de otras formas de superación profesional (entrenamiento y talleres) y trabajo metodológico (reuniones, clases metodológicas y abiertas) con el grupo de estudio. Manifiestan la necesidad de iniciar por los cursos, diplomados o conferencias de manera que permita la apropiación del sistema de conocimientos, luego el desarrollo de habilidades, métodos, procedimientos, recursos didácticos y estrategias, a partir de la preparación de asignatura y la autopreparación para lograr una mejor profundización y consolidación de lo aprendido.

Se realiza una triangulación de datos a partir de las entrevistas en profundidad al grupo focal, de estudio y la encuesta a los estudiantes para corroborar el problema. Se constata coincidencia en la presencia de manifestaciones contrarias a la paz al considerar la actitud pasiva de docentes ante situaciones conflictivas y violentas expresado en manifestaciones de violencia gestual, psicológica y verbal que demuestra el reconocimiento del problema. El grupo focal y los estudiantes coinciden en la presencia de negligencia emocional, intolerancia y problemas de convivencia escolar que confirma la escasa percepción del grupo de estudio al respecto. Esta situación indica desconocimiento y a la vez limita la autoidentificación de manifestaciones de violencia en sí mismo.

Otro aspecto común resulta la insuficiente preparación para identificar manifestaciones contrarias a la Educación para la Paz que denota desconocimiento sobre los presupuestos de la paz y la violencia; solo perciben acciones generadoras de violencia psicológica, negligencia emocional e intolerancia por parte de los docentes. Estos criterios demuestran la necesidad de favorecer en la formación continua del grupo de estudio el desarrollo de estrategias para la corrección y prevención de estas manifestaciones, las causas y orientar a otros.

Se constata coincidencia sobre los factores que limitan el desarrollo de la Educación para la Paz, la insuficiente prevención de las manifestaciones de violencia escolar al considerarla resultado de otros ámbitos y no ser siempre conscientes que la escuela puede generarla. Coinciden en la necesidad de un adecuado diagnóstico de los estudiantes para el logro de un trabajo educativo coherente, demostrado en el desconocimiento sobre estados de ánimo, violencia auto-inflingida y auto-agresión en algunos estudiantes que se agudizan con las actitudes negativas de los docentes.

En las vías para el desarrollo de la Educación para la Paz en la escuela se observan puntos de encuentro entre el grupo de estudio y focal sobre las potencialidades de las asignaturas del área. Los segundos consideran la posibilidad de incorporarla en los proyectos educativos u otros espacios educativos. Se aprecia coincidencia en la necesidad de utilizar los métodos y formas del trabajo

educativo para el desarrollo de la Educación para la Paz. Los estudiantes al referirse a estos elementos manifiestan no sentirse a gusto en la escuela y no era significativo el número de los que preferían compartir con los docentes, lo que demuestra la necesidad del tema en la institución.

Para corroborar los datos se aplican observaciones y observaciones participantes (Ver anexos VII y VIII); se realizan en 13 ocasiones y en los días de guardia del grupo de estudio. Se observa dominio del reglamento escolar, generalmente se cumplen los horarios; aunque algunos estudiantes manifiestan inquietudes sobre docentes que utilizan parte de este tiempo, para concluir la clase por su incorrecta organización. Esta situación provoca interrupciones, conflictos y el docente no siempre utiliza los métodos correctos para solventar la situación y se culpa a los estudiantes.

La disciplina es adecuada; aunque en el receso y el horario de descanso durante el mediodía no se desarrolla a plenitud por roturas de los servicios sanitarios. Prevalece en los docentes de Ciencias sociales la necesidad de reunirse para conversar; pero en ocasiones se burlan o comentan situaciones personales de otros, al producirse una situaciones de conflicto carecían de estrategias para la persuasión y no utilizan estos espacios para el intercambio con los estudiantes.

Se observa en las clases (7) que no siempre se utilizan métodos adecuados para evitar las manifestaciones de interrupción por los estudiantes que actúan como objetores escolares; aunque no constituye un problema de envergadura, es conveniente su atención por la influencia en las relaciones interpersonales. Los como medio para favorecer el trabajo colectivo. Al concluir la clase se dialoga con los docentes de Ciencias sociales que no utilizan habitualmente el trabajo en equipo y manifiestan no utilizarlo por temor a agravar las situaciones conflictivas. Se logra la participación estudiantil a partir de los métodos de enseñanza; aunque no siempre se promueve la reflexión del valor del contenido.

Se observan, de manera recurrente, manifestaciones como gestos violentos, gritos o intimidación; principalmente en el horario de sueño para lograr la disciplina en los dormitorios, por parte del grupo de estudio. En ocasiones se legitima la negligencia física o emocional y no siempre se indagan las causas

del conflicto. Otras de las manifestaciones es la intolerancia con la utilización de un discurso con prejuicios, discriminación, ostracismo y hostigamiento contra personas o estudiantes con orientación homosexual, tipificar a grupos de personas por igual y no reconocer sus cualidades.

Los resultados se someten a grupo de discusión con el director, las subdirectoras, la jefa del departamento (1), profesores responsables de asignaturas (6), profesores guías (2), todos de Ciencias sociales. Coinciden con los resultados y consideran que estas situaciones pueden estar motivadas por el traslado de problemas personales a la escuela y en el logro de la disciplina se utiliza el autoritarismo, lo que demuestra falta de recursos pedagógicos que influyen en la deformación de la conducta del estudiante y refuerzan las manifestaciones de violencia.

A partir de los criterios equívocos de los grupos de estudio y focal, se realiza un taller de reflexión (Ver anexo IX) para esclarecer el propósito de la formación continua. Aunque el taller no estaba concebido, resulta necesario incluirlo por constituir recurrente su tema. El investigador presenta el muestreo realizado como parte de la teoría emergente para identificar la información necesaria sobre educación, desarrollo, formación continua, superación profesional y trabajo metodológico.

Los datos sobre el tema se ponen a consideración del grupo de estudio para determinar los presupuestos necesarios e integrarlos como parte de la interpretación del problema. Se esclarece la interrelación, la toma de decisiones en materia de investigación educativa por parte del grupo de estudio y con el investigador para identificar las definiciones a asumir sobre las categorías expuestas, los programas, enfoques y modelos donde se inserta la investigación. Los criterios de estas decisiones se encuentran en el capítulo I, epígrafe 1.1 por constituir fundamentos teóricos.

Se reflexiona acerca de cómo el tema permite esclarecer los propósitos de la superación profesional y el trabajo metodológico. Se expresan criterios favorables sobre la realización de actividades metodológicas que transiten por las formas del trabajo metodológico y contribuyan a determinar las

causas de los problemas docentes y metodológicos, se demuestren las posibles soluciones, se debatan los logros y las deficiencias.

El investigador utiliza el taller de reflexión para orientar al grupo de estudio sobre la organización de todo el proceso de formación continua que se pretende desde el sistema, se destaca la participación activa en los procesos de aprendizaje mediante la construcción de la teoría y la reconstrucción de la práctica educativa de manera que favorezca la preparación que se aspira alcanzar. La participación que se promueva debe favorecer el desarrollo personal y del colectivo, valorar las experiencias del grupo de estudio como fuente de conocimiento, a partir de la proyección de acciones hacia el proceso pedagógico escolar.

Se precisa cómo se pretende combinar las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico con la intención de lograr el propósito de la investigación. Se esclarecen los requisitos de ambas vías de la formación continua e iniciar con un diplomado que permita dinamizar otras formas de ambos procesos. En la medida de lo necesario, se realizan nuevos ciclos acorde con los elementos positivos y las limitaciones. El grupo focal y de estudio coinciden en la necesidad del tratamiento de la Educación para la Paz como contenidos de la formación continua.

Se coincide en los temas a tratar, entre ellos la violencia, derechos humanos, tolerancia, resolución de conflictos y el grupo de estudio considera el enfoque de género que se abordará partiendo de la tolerancia. Se consideran estos temas por el carácter holístico de este proceso que se enfoca en el desarrollo personal, se orienta a la valoración de los resultados, no limita el espacio de participación, pues toda la comunidad contribuye a su desarrollo sobre la base de las teorías que la componen como señalan Monclús (1987); Galtung (2003); Guzmán (2003); Tuvilla (2004); Muñoz (2005); Fernández (2008); Paymal (2008).

Del análisis se obtiene como resultado positivo el acceso al campo por el investigador, fluye de forma armónica la negociación, concertación y aceptación de los directivos de la escuela para la aplicación de

acciones e instrumentos que se readecuan en colaboración con los participantes para la determinación de la situación inicial para obtener un diagnóstico general de la problemática y la determinación del problema. Se identifican las potencialidades de los documentos normativos para el trabajo en las escuelas pedagógicas y del perfil del egresado de las cuatro especialidades que se estudian en la institución como puntos de partida para el desarrollo de la Educación para la Paz.

El grupo de estudio reconoce la necesidad de recibir en la formación continua, preparación para el desarrollo de este proceso en las escuelas pedagógicas que favorezca los objetivos del trabajo educativo, político e ideológico y la educación en valores. Reconocen las potencialidades de los contenidos de las asignaturas del área y la presencia de manifestaciones contrarias a las actitudes y valores de la Educación para la Paz en el contexto escolar.

Identifican dentro de las limitaciones la prioridad que se le otorga determinadas formas del trabajo metodológico; pero con la subordinación de algunas formas de la superación profesional expuestas en los documentos normativos para las escuelas pedagógicas. No se cuenta con un proyecto educativo de centro y de grupo que facilite el desarrollo de la Educación para la Paz. Se aprecia resistencia en los profesores guías a participar en la investigación por el cúmulo de tareas y la insuficiente preparación para aplicar estrategias para el desarrollo de este proceso. No siempre se reconocen todas las manifestaciones de violencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes. Las condiciones constructivas de la institución afectan los estados de ánimo de los estudiantes por tanto constituye una manifestación de violencia física.

El obstáculo principal estuvo en que los docentes no participantes en el estudio, manifestaban reacciones adversas, crean un ambiente de rechazo en la disposición de algunos docentes del grupo de estudio a participar, por lo que se desarrollan algunas conferencias para sensibilizarlos con la problemática; pero no imposibilitó el acceso al campo y la cooperación del grupo de estudio.

En el ciclo se evidenció el interés por la problemática para hacer frente a la violencia, la resolución pacífica de conflictos, el tratamiento de los derechos humanos y la tolerancia. Teniendo en cuenta los elementos enunciados se concibe el segundo ciclo que se orienta a continuar el diagnóstico a partir de la combinación de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico en un proceso favorecedor de la aplicación de acciones para iniciar el enfrentamiento al problema.

### Conclusiones de Capítulo II

La investigación acción cooperativa como parte del enfoque cualitativo y la metodología que se asume, permiten la exploración reflexiva de la práctica educativa en relación a las carencias y potencialidades de los docentes de Ciencias sociales y de las escuelas pedagógicas. Se determinan los ciclos para el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de este docente, en los que el investigador y el grupo de estudio comparten la responsabilidad en la toma de decisiones sobre las tareas de investigación a realizar.

Los resultados obtenidos como parte de la exploración de la práctica educativa del docente de Ciencias sociales a partir de un conjunto de instrumentos y técnicas aplicadas posibilitó determinar en estos docentes: el escaso dominio sobre la Educación para la Paz, la insuficiente percepción pedagógica de la necesidad de su desarrollo e intencionalidad a partir del contenido de las asignaturas, la carencia de habilidades para la proyección de acciones, el insuficiente nivel de concreción en la práctica educativa de las escuelas pedagógicas y la omisión como contenido de su formación continua.

### **CAPÍTULO III. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA DESDE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES**

En el capítulo se expresan los resultados del proceso de construcción del sistema de los ciclos de apropiación, profundización y consolidación para el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas. Se valoran y determinan los elementos positivos, las limitaciones, los componentes a incluir en el sistema y se realiza el abandono del campo por parte del investigador. En el capítulo el investigador propone acciones que potencian la intencionalidad hacia la proyección de acciones por parte del grupo de estudio hacia el proceso pedagógico escolar y ubicado en un anexo (Ver anexo X).

#### **3.1 Segundo ciclo. Apropiación de los contenidos de la Educación para la Paz por los docentes de Ciencias sociales. Curso 2012-2013**

El ciclo inicia con un diplomado (Ver anexo XI) con encuentros quincenales. Este, se compone por tres módulos que serán descritos más adelante. En cada uno, se utilizan otras formas de superación profesional como: talleres, autopreparación, debates científicos y del trabajo metodológico: preparación de asignatura de forma combinada con la finalidad de propiciar la sistematización de los contenidos aprendidos en el diplomado. La calidad de los primeros encuentros se afecta por la apatía de algunos docentes a participar y expresan que solo les interesa recibir superación sobre los contenidos de sus asignaturas. Pasado el tiempo, se muestran cambios en los participantes al solicitarle a la jefa del departamento reajustar el horario docente para asistir a los encuentros, se realiza el reajuste y al investigador se le facilita la aplicación de las acciones.

El primer módulo comienza con el surgimiento de la Educación para la Paz. El tema resulta atractivo por el estudio de los antecedentes históricos. Se orienta realizar en la preparación de asignatura un análisis

de cómo incorporar en los contenidos de las asignaturas estos elementos y exponerlo en el taller 1 (Ver anexo X): *Precursores de la Educación para la Paz. Aportes a la educación*. De autopreparación se orienta la revisión de los materiales del manual y la multimedia (Ver anexo XII) al respecto. Se identifican los rasgos de la Educación para Paz en las Formaciones económico-sociales, los hechos y aportes de las personalidades para evitar la guerra. El grupo de estudio refiere a que los hechos y personalidades abordados forman parte del sistema de conocimientos de las asignaturas; pero su tratamiento generalmente se realiza a partir de lo militar.

El grupo de estudio destaca las potencialidades de estos contenidos para la educación de valores asociados a la paz, la humanización de los procesos históricos, la evolución del pensamiento filosófico y los problemas de la contemporaneidad. Identifican métodos y procedimientos de los precursores de la Educación para la Paz, susceptibles de incorporar en la práctica educativa, entre ellos: el grupo como comunidad de aprendizajes, el desarrollo de habilidades, actitudes y valores de la paz, la utilización del contexto como medio y la selección del método de enseñanza, según las necesidades de los estudiantes. Los procedimientos del Método o Sistema Montessori dirigido a evitar la agresión, el maltrato entre los niños, promover la paz positiva, la justicia y la armonía.

En la ejemplificación de imágenes prevalecían las de no paz y violencia demostrado en la exaltación de hechos militares. En la opción de paz se expresan a partir de una visión parcializada y una posición positivista de la historia. Se reflexiona sobre como el taller propicia destacar lo educativo para el contenido de la asignatura y la posibilidad de orientar tareas de estudio independiente sobre hechos y personalidades que contribuyeron a la Educación para la Paz.

Se realiza un taller 2 (Ver anexo X) partir del análisis del muestreo teórico realizado por el investigador de los fundamentos de la Educación para la Paz y otras informaciones del manual y la multimedia (Ver anexo XII); que le permite al grupo de estudio la toma de decisiones en lo relativo a investigación. Se

emiten criterios favorables sobre las posibilidades de incorporar los rasgos de la Educación para la Paz en las asignaturas del área, las funciones que realizan y constituir una guía para esclarecer qué es, cuáles son sus fundamentos, a qué se dirige y cómo lograrla. En el capítulo I, epígrafe 1.2 aparecen otros criterios por constituir fundamentos teóricos.

Al referirse a la Educación para la Paz en el proceso pedagógico escolar refieren que propicia actitudes de tolerancia, justicia, equidad, respeto, ternura, amor y sensibilidad. Se observa un mayor tratamiento de las actitudes y valores en detrimento del sistema de conocimientos lo que demuestra la percepción limitada de este proceso. Valoran la necesidad de incorporar la Educación para la Paz en el trabajo educativo por la influencia en los estudiantes.

El segundo módulo resulta controversial por abordar valores y actitudes tabú en la sociedad. Se analiza los diversos sentidos de la tolerancia (religioso, político, social, filosófico-científico, ético, social y personal). En el caso del religioso no se estuvo de acuerdo por asociarla con una actitud permisiva, sufrir, llevar con paciencia y permitir algo no lícito y entrar en contradicción con la Educación para la Paz. Esto evidencia el cambio de criterios en relación con el término, a pesar de mantenerse expresiones estereotipadas asignadas a un sexo biológico o irrespeto a la diversidad.

A sugerencia de los participantes se realiza un taller 3 a partir de un videodebate con el cortometraje *Video de Familia* (Ver anexo X). Los docentes del sexo masculino evitan el tema de la homosexualidad y no aportan criterios, lo que denota por los gestos faciales, prejuicios para abordarlo en público. Se emiten criterios negativos relacionados con la homosexualidad, se reflexiona sobre la utilización de métodos no apropiados hacia los estudiantes con tendencia a esta orientación, existe consenso en reconocerles cualidades positivas lo que evidencia contradicciones en los criterios. Como parte de la autopreparación el investigador les facilita a los participantes dos cortos metrajes para realizar guías de videodebate para someterlos al criterio de todos a partir de un taller 4. (Ver anexo X)

En el debate manifiestan como el enfoque de género en el cortometraje *Buey* se realiza, a partir de posturas tradicionales con el asesinato de una mujer por un hombre, no se esclarece si es una crítica o una legitimación a la violencia; pero acrecienta las brechas de género. Con respecto a *For Dorian* expresan como el padre al inicio se manifiesta hegemónico, proveedor, símbolo de poder y dominación como figura masculina; pero al final es capaz de respetar la orientación homosexual del hijo y se replantea la crianza. Destacan el tratamiento de la homosexualidad por no asociarla con lo femenino, la prostitución o conductas degradantes en otros materiales audiovisuales.

Se realiza el taller 5 *¿Enfoque o perspectiva de género en las asignaturas de Ciencias sociales?* (Ver anexo X). Se orienta la autopreparación de materiales sobre el tema para el debate en la preparación de asignatura y la incorporación en los contenidos de estas. Se aplica la técnica: el mundo al revés en la que, partiendo de la posición heterosexual los participantes identifiquen actos discriminatorios en su contra y al final se les pide cambiar heterosexual por homosexual.

Se muestra un acertado nivel de comprensión sobre la intolerancia, la discriminación y exclusión a que son sometidos homosexuales y transexuales. En algunos casos se centra la atención en actitudes consideradas como actos de depravación, entre ellas: ir de la mano, demostrarse amor en público y consideran no permitir estas actitudes en la escuela. En las actividades emergen elementos de orden procedimental en las que el grupo de estudio se apropia de habilidades para el trabajo grupal, de respeto, el diálogo y la valoración del trabajo de los otros. Reconocen estrategias para ayudar a los estudiantes a valorar con objetividad la realidad personal, actuar con equidad, orden y respeto por el otro para enfrentar la violencia y las tensiones en las relaciones sociales.

Manifiestan que la resolución pacífica de conflictos favorece la labor preventiva, la intervención temprana para propiciar confianza, autonomía, actuar con responsabilidad e incentivar el cumplimiento de deberes. Consideran que les permitió identificar tipos de conflictos escolares, entre ellos curricular

(formas de conocer, producir, legitimar y apropiarse de conocimientos); de relaciones (comportamientos contra la neutralidad, el control, el desequilibrio en las relaciones de fuerza y poder), cultural (a nivel de los constructos simbólicos que develan las contradicciones de la cultura escolar) y social (se da en entre la cultura escolar y la social dominante).

Reflexionan sobre la necesidad de evitar la asunción del conflicto, a partir de una visión negativa que provoque destrucción en las relaciones entre las personas por discusiones o posturas violentas, defensivas o competitivas. Manifiestan la necesidad de favorecer el conflicto desde una perspectiva positiva como oportunidad de crecimiento personal y educativo en el aprendizaje de habilidades, la valoración de las diferencias y el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Manifiestan la importancia de los derechos humanos porque posibilita conocer su evolución hasta el siglo XVIII en que se formulan principios del concepto con los referentes los Derechos del Hombre y del Ciudadano por la Asamblea Nacional Francesa en 1789, en la Carta de la ONU en 1946 y las constituciones en Cuba. Reconocen que el tema puede tratarse a partir de las potencialidades de tres contextos escolares como es: el currículo (las asignaturas), la vida escolar (reflejo de la sociedad) y los acontecimientos sociales. Se reflexiona sobre los puntos coincidentes entre educación en derechos humanos y en valores por estimular en el estudiante no ser un receptor pasivo de información, sino creativo y dispuesto a transformar el contexto con responsabilidad.

Se imparte una conferencia sobre: Violencia de Género y relaciones abusivas en la escuela, la familia y la comunidad por una investigadora de la Universidad de Ciencias Médicas, especialista en el tema. Se observa en el intercambio mayor percepción en el grupo de estudio al considerar la necesidad de involucrar en estas discusiones a la familia y no verla como la única generadora de violencia; a los directivos, pues en ocasiones las actitudes se perciben como una imposición de poder y resulta, por tanto, otra de las aristas de la violencia escolar.

Se realiza un taller 6 (Ver anexo X) con el grupo de estudio sobre el tema de la violencia. Para este se orienta de autopreparación a través de la consulta de la información del manual y la multimedia (Ver anexo XII). En el taller el investigador presenta el muestreo realizado como parte de la teoría emergente elaborada sobre la definición de violencia, los tipos y las manifestaciones en el contexto escolar. Se pone a consideración del grupo de estudio, se determinan los fundamentos teóricos a asumir y los criterios ubicados en el capítulo I, epígrafe 1.2, por constituir fundamentos teóricos.

El grupo de estudio esclarece criterios encontrados sobre agresividad y violencia. La primera como cualidad adaptativa de los humanos, se nace con ella, es un mecanismo adaptativo-regulador y ante los conflictos no necesariamente se tiene que responder con violencia. Criterios que son expresión de la autopreparación por propia iniciativa. Expresan que lo aprendido les posibilita la identificación de otras manifestaciones de violencia y reconocen a la escuela como una de las fuentes generadoras por observarse rechazo a determinadas personas y amenazas. En profesores guías prevalece el criterio de no abordar este tema con la familia por los hechos de maltrato de toda índole y el establecimiento de relaciones de poder autoritarismo y patriarcal en este contexto.

Recomiendan la posibilidad de otros encuentros para identificar estrategias que posibiliten diagnosticar, diferenciar la violencia que se manifiesta en el hogar del estudiante con la del ámbito escolar y proyectar la acción educativa para la prevención y corrección. Reconocen que el taller les permite reflexionar sobre la significación del tema para la práctica educativa y personal. Estos criterios son expresión de la conciencia del problema en el grupo de estudio y la necesaria respuesta institucional con la finalidad de favorecer la convivencia en el ámbito escolar.

En el tercer módulo se le presenta al grupo de estudio el muestreo teórico realizado por el investigador sobre los componentes en el orden didáctico y pedagógico para el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en este tipo de institución. Se ponen a consideración del grupo de estudio y a partir de una entrevista en profundidad

(Ver anexo XIII) se determinan cuáles incluir en la formación continua lo que favorece la toma de decisiones en este sentido y en la investigación. Resultados que se encuentran en el capítulo I; el epígrafe 1.3, por constituir fundamentos teóricos de la investigación.

De los obstáculos que entorpecen la puesta práctica de estos contenidos, señalan el no contar con bibliografía impresa para la autopreparación y consideran como principal forma en el desarrollo de la Educación para la Paz a la clase; aunque manifiestan no contar con todas las habilidades para incorporarla en los contenidos de las asignaturas. El diplomado concluye con un taller en el que el grupo de estudio escoge un tema, determinan las insuficiencias que lo limitan, lo fundamentan y proponen acciones para el tratamiento. Se demuestra dominio del tema, las expresiones contrarias a la paz y utilizan materiales audiovisuales; pero las acciones no siempre son efectivas.

Se realiza un taller de reflexión para conocer los criterios de los participantes en lo referido al tema como formado, medianamente formado o no formado. El resultado indica que la mayoría se considera medianamente formado, por no contar con el dominio de los contenidos requeridos para el desarrollo de este proceso lo que limita adoptar decisiones según las circunstancias, se demuestra que son insuficientes las acciones aplicadas y la necesidad de pasar a un nuevo ciclo.

Se realizan observaciones a clases (2), organización de matutinos (2), preparación de asignatura (1) y claustrillos (2) con la utilización de los anexos VII y VIII. Se observa un mejor uso del diálogo, el tono de la voz al dirigirse a los estudiantes, se logra dominio e intencionalidad hacia la Educación para la Paz en las acciones proyectadas. Se demuestra que no siempre se utilizan las habilidades aprendidas para influir en las actitudes ante los conflictos; aunque se potencia la capacidad de interactuar y las buenas prácticas para la mediación, la negociación y la comunicación.

En respuesta a la necesidad de proseguir la formación continua del grupo de estudio, se puso a su disposición materiales para profundizar entre ellos: Resolución de conflictos y mediación y Los valores

en la base de la Educación para la Paz. Estos no fueron debatidos, por no disponer de tiempo, la autopreparación desempeñó un importante papel, aunque no fue objeto de control directo en este momento, sí se tomaron en cuenta sus contenidos para los ciclos que continúan.

En la determinación de las categorías y subcategorías de análisis se tiene en cuenta los resultados de estos ciclos y se realiza un taller de reflexión en el que participa el grupo focal y de estudio (Ver anexo XIV). Se asume como: Categoría 1. Lo Cognitivo, a partir de las temáticas abordadas en el ciclo. El grupo de estudio discrimina el sistema de conocimientos para la incorporación en el proceso pedagógico escolar a partir de la valoración, el enjuiciamiento y la crítica.

Subcategorías:

-  Determinar el sistema de conocimientos de la Educación para la Paz a partir del valor del contenido y las potencialidades.
-  Profundizar en los fundamentos teóricos de la violencia, la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos, los derechos humanos para la incorporación en el proceso pedagógico escolar.
-  Identificar las potencialidades del contenido de la enseñanza y otros espacios de formación continua para el desarrollo de la Educación para la Paz.

Se activa un grupo de discusión en el que participa el director, los subdirectores, la jefa del departamento, los responsables de asignatura para valorar los elementos positivos y las limitaciones en el ciclo. En relación a lo positivo se aprecia dominio del tema que permite comenzar el desarrollo de la Educación para la Paz, incidir en la transformación educativa y la formación de los estudiantes, pero insuficiente para asumirla en el proceso pedagógico en toda su dimensión. Se evidencia conocimiento sobre las actitudes contrarias a la paz expresadas en la identificación de manifestaciones que afectan la convivencia en la escuela y la apropiación de habilidades para la elaboración de acciones educativas dirigidas a docentes, el grupo y los estudiantes.

Se desarrollan dentro de la comunidad educativa acciones, actitudes y valores asociados a la paz. Se logra el apoyo de la dirección del departamento y la subdirección del centro para la aplicación de las acciones. En el ciclo se favorece que el grupo de estudio en conjunto con el investigador tome decisiones en lo referido a los fundamentos teóricos de la investigación y en la determinación del contenido de la categoría de lo cognitivo y las subcategorías de análisis asociadas.

En relación con las limitaciones se debe señalar la escasez de bibliografía impresa sobre el tema que limita la autopreparación. El cumplimiento del horario de los encuentros se afecta e interrumpe el debate por otras actividades planificadas. La no utilización en el inicio de materiales audiovisuales por dificultades con los medios. En el ciclo se evidencia un predominio de la apropiación del sistema de conocimientos en detrimento de la incorporación a la práctica educativa; aunque se justifica por la escasa preparación del grupo de estudio. Se aprecia una marcada tendencia hacia la formación de valores que, si bien constituyen su base, no se reduce a ella. En sentido general, se aprecia insuficiente preparación en el grupo de estudio a partir de las acciones implementadas, lo que afecta el desarrollo de la Educación para la Paz en la escuela pedagógica.

Al referirse a los obstáculos plantean que la mayoría de la bibliografía es digital, existe carencia de medios de informática y la cantidad de tareas a realizar limitan la intencionalidad de este proceso. El hecho de centrarse en los docentes de Ciencias sociales no limita la investigación a este como dirigente del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas, sino se extiende a otras funciones, entre ellas: profesores guías, responsable de asignaturas y directivos. De ahí, se desprende un nuevo ciclo de investigación en función de dirigir la formación continua hacia estas funciones que realizan.

3.2 Tercer ciclo. Profundización en el desarrollo de la Educación para la Paz por el grupo de estudio a partir de las funciones en la institución. Cursos 2013-2014

El ciclo inicia con el análisis de los programas de las asignaturas y los contenidos de los libros de textos en la preparación de asignatura (Ver anexo XV). La jefa de departamento y el investigador orientan la

actividad para depurar acciones, evitar repeticiones e identificar contenidos de las asignaturas para la incorporación de la Educación para la Paz. El grupo de estudio reflexiona sobre la influencia en la comprensión de la dinámica social y la capacidad analítica del estudiante hacia una visión crítica y global de los procesos históricos sociales y de la naturaleza humana. Recomiendan incorporar a la multimedia y al manual este análisis (Ver anexo X) por constituir una guía sobre el posible tratamiento del tema a partir de los contenidos de las asignaturas.

Además, coinciden sobre la naturaleza del sistema de conocimientos de las asignaturas que favorecen la relación la valoración del esfuerzo humano, las actitudes de convivencia y acción humana. Manifiestan que la incorporación de la Educación para la Paz favorece un proceso de enseñanza aprendizaje a partir de otra visión, evita centrarse en el poder y los actores políticos. Estos criterios demuestran la incorporación espontánea, la puesta en práctica de las habilidades adquiridas en las acciones formativas hacia los estudiantes y bajo la dirección del investigador.

Refieren que a pesar de las potencialidades de los contenidos del libro de texto no siempre se propicia el tratamiento de los derechos humanos y los valores de su Declaración Universal. Destacan la importancia del diálogo sobre la tolerancia a partir de los sujetos, pueblos o miembros de las comunidades y dentro de esta abordar el enfoque de género a partir del papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades, las luchas y la justicia social. Se refieren a la importancia de utilizar los procedimientos del método socioafectivo con los del trabajo educativo y el valor del contenido.

Se inicia el entrenamiento con un taller de reflexión sobre los métodos y formas del trabajo educativo. Se presenta y somete a criterio de los participantes el muestreo teórico realizado por el investigador para determinar los necesarios para el desarrollo de la Educación para la Paz. Los resultados se encuentran en epígrafe 1.3 del capítulo I, por constituir fundamentos teóricos.

Para el funcionamiento del entrenamiento (Ver anexo XVI) se divide el grupo de estudio en tres subgrupos, teniendo en cuenta sus funciones: el primero, los profesores guías; el segundo, los

responsables de asignaturas y el tercero, directivos (la jefa de departamento, la subdirectora docente y el resto de los docentes) para propiciar la contextualización del nuevo contenido.

En cada tema se imparte una conferencia panorámica para ubicar a los participantes en el contenido a abordar que se imparte por el investigador y la participación de los docentes directivos. Se utiliza la autopreparación para el debate apoyado del manual o la multimedia y promover el establecimiento de relaciones entre la actuación docente, sus funciones y reflexionar sobre la mejoría de la práctica educativa en la profundización del desarrollo de la Educación para la Paz.

Al referirse a las implicaciones de la escuela como ámbitos de socialización manifiestan como el desarrollo de este proceso favorece la formación de los estudiantes desde la realidad social, la interiorización de actitudes y valores del contexto. Dentro de las actividades realizadas estuvo el análisis del documento que rige el trabajo en las escuelas pedagógicas y la identificación de las potencialidades para enseñar a los estudiantes a educar en y para los valores de este proceso.

En las reflexiones se determinan acciones para guiar la actividad educativa a partir de la Educación para la Paz, entre ellas: fomentar la crítica, la coherencia entre lo que dice y se hace, crear un clima favorable, de comunicación y eliminación de jerarquías basadas en el poder de la imposición de la palabra, la coacción, el grito, la amenaza, reforzar las actitudes de respeto y tolerancia, canalizar la agresividad y afrontar la resolución de conflictos de forma creativa.

Proponen el desarrollo de la Educación para la Paz, partiendo de las aristas del proceso pedagógico escolar, pues los espacios de formación y las funciones de los diferentes actores educativos la facilitan. Consideran la importancia de favorecer procesos interactivos entre docentes y estudiantes, en los que sean sujetos activos de transformación, utilizar el sistema de habilidades de la Educación para la Paz en la práctica educativa y ser referentes para los estudiantes, lo que evidencia mayor conciencia de la importancia del método ejemplo personal en este proceso.

La mayoría de los profesores guías en el tema de la violencia coinciden en la necesidad de la orientación a la familia para evitar la reproducción en la escuela. Dentro de las estrategias para el trabajo con la familia mencionan: utilizar el diálogo con el predominio de un lenguaje coherente con los valores a transmitir, la escucha activa, la comprensión, la toma de decisiones, la búsqueda del consenso y evitar las comparaciones que obstaculicen la valoración positiva. Se acuerda incorporar el tema de la violencia en las escuelas de educación familiar.

Un profesor guía dirige la planificación y organización de la actividad; pero se toman decisiones en conjunto sobre los medios y materiales a utilizar. El investigador se desempeña como observador participante, a pesar de asumir un papel activo principalmente en la corrección de algunas actividades. En el grupo de estudio algunos son partidarios de no tratar el tema con la familia por considerarla un fenómeno de este ámbito. Estos criterios evidencian la permanencia en algunos docentes de la idea que el problema es solo de la familia y la escuela no tiene implicación alguna.

Uno de los profesores guías accede a impartir la primera actividad y participan, no solo el investigador, sino otros docentes. Se realizan cuatro observaciones y en todas se aprecia al inicio baja receptividad; sin embargo, tras un proceso de sensibilización, la utilización de materiales audiovisuales y la presentación de diferentes casos de violencia familiar se favorece el debate. Se utilizan las estrategias identificadas para el trabajo con la familia y esta se refería al claro lenguaje utilizado que resultaba de fácil comprensión, la oportunidad para discutir y las habilidades ofrecidas para enfrentar manifestaciones de violencia en el hogar y conocer las causas. Destacan el respeto en el trato y la forma tan peculiar de abordar el tema.

En las reflexiones con los profesores guías sobre la actividad con los padres manifiestan que lo aprendido, principalmente las habilidades para el desarrollo de los métodos, estrategias y capacidades de la Educación para la Paz, les posibilita dirigir y manejar diferentes situaciones conflictivas. De igual

manera consideran que les permite utilizar un lenguaje no ofensivo, ni discriminatorio que permite la prevención o corrección de las manifestaciones de violencia.

En el caso del contexto escolar los responsables de asignaturas parten de las manifestaciones de violencia en las escuelas que coinciden con las antes descritas. Reflexionan sobre las estrategias para proyectar acciones de prevención del *bullying* en la Educación Infantil y del tratamiento con los estudiantes. Destacan la importancia de enseñar a desarrollar la educación en valores, la convivencia, el compromiso cívico, los métodos del trabajo educativo y socioafectivo.

Al referirse a la prevención de la violencia en el aula consideran utilizar la identificación de los estudiantes que no logran controlar la agresividad, favorecer la participación en la toma de decisiones, las reflexiones y la mediación de conflictos entre compañeros. Otras medidas preventivas la constituyen lograr una respuesta institucional educativa sobre la base del diagnóstico, la inclusión de la gravedad de cada caso, las consecuencias, la participación de los involucrados, el lugar, los medios, las técnicas y métodos utilizados en la resolución de conflictos. Reflexionan sobre la importancia de enseñar a asumir la participación en proyectos comunes, la formación de buenos modales en el trato, la cortesía, la sensibilidad y las normas de educación formal de modo que se respete y se actúe con amabilidad, ternura, afecto para controlar la agresividad, la violencia y el odio, a partir de considerar la misión de la institución.

En la resolución pacífica de conflicto reconocen las formas utilizadas a través de la historia para la solución por medio de la coerción, la fuerza, el duelo, la confrontación, las acciones bélicas, la ley o la justicia. Destacan la necesidad de utilizar en el proceso pedagógico escolar los pasos que aporta, entre ellos: el análisis del problema, buscar soluciones negociadas y la acción. Consideran significativas las técnicas de la conciliación, negociación, mediación y el arbitraje que contribuye a la provención del conflicto que significa el desarrollo de capacidades, habilidades y estrategias para el enfrentamiento no

violento, resolver divergencia, mejorar las relaciones interpersonales comenzando con el conocimiento de todos los actores educativos y la significación de las experiencias personales.

En la tolerancia identifican estrategias derivadas de este valor que se convierten en una intención educativa en las escuelas pedagógicas, entre ellas: la aceptación, el respeto a la autonomía, la intimidad, los derechos fundamentales, enseñar a escuchar, situarse en la perspectiva del otro y comprometerse en la solución de conflictivos. Los docentes masculinos referían que en algunas actividades con estudiantes se promovía el tema de la orientación sexual y a pesar de sentir temor a dialogar sobre el tema eran capaces de aportar criterios sobre la importancia de asumir actitudes respetuosas hacia estas personas u otras con una posición ideológica o religiosa diferente.

En la educación en derechos humanos se parte del significado y los criterios de la Unesco (1978); Rodney (2009); Viciado y Roque (2009). Resultaron importantes porque esclarece cómo contribuye a preparar a las personas para entender la política interna y externa del Estado y el gobierno cubano, compararlo con otros países, los beneficios y cuando no son garantizados cómo exigir el cumplimiento. Facilita acercarse al conocimiento de las normas jurídicas del desarrollo de la sociedad y las relaciones interpersonales de las personas en la condición de ser social.

En sentido general, se expresa que las sesiones constituían espacio para reflexionar sobre diferentes problemáticas, vías de solución y la autoevaluación del grupo de estudio. Se enfatiza en la satisfacción de necesidades, la incorporación de lo aprendido en el trabajo educativo y en la formación de los estudiantes. Se superan dificultades de ciclos anteriores entre ellas: la concepción del proyecto educativo con la inclusión de la Educación para la paz, la bibliografía se resuelve medianamente con la impresión de materiales por el investigador y otros participantes. Se utilizan materiales audiovisuales para el intercambio, la inclusión en el plan de trabajo de los encuentros con el investigador, que aporta a la formación continua mayor formalidad. Las estrategias identificadas por el grupo de estudio es

expresión de la toma conciencia del problema y del desarrollo de habilidades proyectivas con acciones preventivas e intencionadas para responder su solución.

En las reflexiones con los profesores guías sobre sus funciones para contribuir al desarrollo de la Educación para la Paz identifican: el dominio de las características individuales de los estudiantes para adoptar estrategias de intervención, dirigir y controlar el trabajo educativo, valorar los modos de actuación y orientar a otros docentes. De las reflexiones emergen acciones a realizar por los profesores guías (Ver anexo X) dirigidas al marco escolar y al tratamiento con los padres, expresión de la conciencia de la necesidad de preparar a la familia al respecto.

La jefa de departamento y la subdirectora manifiestan que lo aprendido permite incorporar la Educación para la Paz en los procesos que dirigen para la formación de actitudes y valores. Refieren que lo aprendido se ha revertido en las actitudes del grupo para la solución de conflictos presentados entre los estudiantes, con los padres o trabajadores de la institución. En las reflexiones se determinan un conjunto de acciones (Ver anexo X) a realizar por los docentes directivos para el propósito de la investigación. Destacan la importancia de los nuevos métodos y procedimientos aprendidos. Muestran interés en el tema de la violencia por considerar no estar siempre preparados para prevenir sus manifestaciones y generar la transformación educativa.

Se coincide en la necesidad de utilizar las potencialidades de las asignaturas del área y la actuación de las personalidades contrarias a la ideología de la educación cubana para generar reflexiones en los estudiantes. Expresan que el entrenamiento propicia el desarrollo de habilidades para investigar, explorar y debatir en función de un proceso pedagógico escolar más activo. Se refieren a la adquisición de habilidades en la utilización de los métodos del trabajo educativo, en correspondencia con las técnicas de la resolución pacífica de conflictos. Se incluyen otras acciones a introducir en los proyectos educativos, a partir de actividades concretas relacionadas con la Educación para la Paz, entre ellas: matutinos, los claustrillos y debate de materiales audiovisuales.

El seminario científico metodológico propicia corroborar la formación adquirida por el grupo de estudio y se decide a partir de las valoraciones incorporar acciones en vínculo con el Sistema de Trabajo Político Ideológico (STPI). Se exponen ideas sobre la orientación de la formación continua dirigida a la coordinación del sistema de influencias, evitar reiteraciones en el tratamiento y la transformación de la práctica educativa con vista al desarrollo de la Educación para la Paz.

Se determina incluir las efemérides sobre la Educación para la Paz (Ver anexo X) en el STPI para el tratamiento en matutinos, las asignaturas y los turnos de Reflexión y Debate. Los profesores guías presentan un programa (Ver anexo X) a partir de las carencias en los estudiantes en la esfera educativa con temas de Educación para la Paz. En la elaboración interviene el investigador y se confecciona con la utilización del programa del diplomado, la multimedia y el manual.

Se aplica en los turnos educativos que no contaban con un programa y, en la mayoría de los casos, no se realizaba actividad alguna. Se acuerda con la subdirectora docente utilizar estos turnos para abordar los fundamentos teóricos y en los de Reflexión y Debate profundizar con materiales audiovisuales o situaciones de aprendizaje donde los estudiantes identificarán estrategias para el tratamiento en la escuela primaria; incide en algunos momentos los medios para la proyección.

Se incorpora la Educación para la Paz en actividades extraescolares y extradocentes, entre ellas: actos, galas y matutinos. Se discute sobre la recreación sobre el hecho de suspender la música grabada; pues, a pesar de la adopción de alternativas por la dirección de la escuela para garantizar esta actividad por la altura de la cerca perimetral, se dificulta el control del acceso de personal ajeno que se agrava en ocasiones por la falta de personal de protección. Se considera un aspecto irresoluto por el momento y se trata de evitar privar a los estudiantes de la recreación.

Se aprecia un mejor comportamiento en el grupo de estudio al dirigirse a los estudiantes y disposición para intercambiar en los espacios educativos. En los claustrillos el grupo de estudio comienza a utilizar

las estrategias, métodos y procedimientos aprendidos en el tratamiento diferenciado a estudiantes con dificultades en el comportamiento escolar e incorpora de manera sistemática acciones al proyecto educativo de grupo para la transformación de los estudiantes.

Se aplica un taller de reflexión con los grupos focal y de estudio para valorar la categoría y subcategorías de *lo cognitivo* y la determinación de otras (Ver anexo XVII) partiendo de los resultados del ciclo. En el análisis del comportamiento de la Categoría 1 y las subcategorías en el campo se determinan como resultado dominio de la Educación para la Paz, la identificación de las potencialidades de las asignaturas del área y de las funciones de este docente en la escuela. Las valoraciones emitidas son expresión de los debates científicos en la preparación de asignatura, de la incorporación a la práctica educativa, la espontaneidad en las opiniones y los juicios de valor. Los docentes que manifestaron resistencia no participan con entusiasmo; aunque ofrecen valoraciones acertadas y muestran interés por incorporar los temas en la práctica educativa.

Se determina como Categoría 2. Lo Procedimental, dirigida a las habilidades para el desarrollo de estrategias, métodos, procedimientos y capacidades para el desarrollo de la Educación para la Paz.

Subcategorías:

-  Aplicar los métodos del trabajo educativo en coherencia con el socioafectivo, a partir de un estilo de pensamiento práctico, creativo, responsable.
-  Demostrar habilidades en la expresión, el diálogo, la resolver pacífica de conflictos y el respeto a las normas de convivencia.
-  Aplicar la organización del trabajo en equipo que propicie la comunicación asertiva, la mediación frente a los conflictos, la capacidad de presentar y defender un caso.
-  Dirigir las emociones hacia un clima favorable para la transformación de la realidad educativa.
-  Comprender las relaciones en la práctica educativa para actuar en consecuencia con la paz.

Como Categoría 3. Lo Actitudinal, a partir de las temáticas abordadas en el ciclo que continúa.

Subcategorías:

-  Determinar actitudes, valores, costumbres, tradiciones propias de la comunidad y compartidas con toda la humanidad para el desarrollo de la Educación para la Paz.
-  Demostrar un posicionamiento en consecuencia con las acciones y casos contrarios a los valores y actitudes de la Educación para la Paz.
-  Demostrar en las actitudes los valores de la Educación para la Paz a partir de lo individual, familiar y social a partir de una cosmovisión pacifista.

Estas categorías y subcategorías se concretan desde el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas. Estos resultados de la reflexión con el grupo de estudio, las notas del investigador, la observación y la observación participante corroboran los elementos positivos y las limitaciones.

En el primer caso, debe señalarse que se aprecia conciencia en la necesidad del enfrentamiento a las manifestaciones de violencia e intolerancia para influir en la formación de los estudiantes comenzando en las funciones del grupo de estudio en la institución. Estos docentes desarrollan habilidades proyectivas que se concretan en acciones preventivas e intencionadas hacia la Educación para la Paz hacia la escuela, los estudiantes y la familia. Se apropian de contenidos para orientar el desarrollo de este proceso en la preparación de asignatura y otras funciones que cumplen; pero insuficiente para asumirla en todo el proceso pedagógico escolar.

Las acciones implementadas consolidan la formación del grupo de estudio para enfrentar la violencia, la intolerancia, los estereotipos, proyectarse a favor de la resolución pacífica de conflictos y los derechos humanos. Se diseña y comienza a aplicarse un programa por los profesores guías para el tratamiento de estos temas en los turnos educativos y de Reflexión y Debate. Resulta significativo el tratamiento de

efemérides sobre la Educación para la Paz en el STPI de la escuela, la proyección de acciones hacia la incorporación de procedimientos en el orden didáctico y pedagógico para el desarrollo de la Educación para la Paz en las funciones que realizan, el tratamiento en las indicaciones institucionalizadas como el STPI y la educación en valores.

La relevancia que se le ofrece a lo aprendido, sobre todo las habilidades en la aplicación de métodos, procedimientos y estrategias para posibilitar un mejor desempeño de las funciones. El apoyo del grupo de estudio para la concreción de las acciones planificadas para el ciclo que favorece la valoración, autovaloración en función de resaltar cualidades positivas.

Con respecto a las limitaciones, el grupo de estudio en el análisis de programas y libros de textos reconoce que no queda explícita la Educación para la Paz; aunque refieren contenidos que desarrollan este proceso. No siempre se cuenta con medios de proyección para la presentación de materiales audiovisuales. Algunos docentes de Ciencias sociales manifiestan actitudes de resistencia al cambio y al diálogo sobre el enfoque de género y los derechos humanos. En tanto, es insuficiente la preparación del grupo de estudio para dirigir acciones hacia la Educación para la Paz. Las insatisfacciones se encuentran en la necesidad de una mayor demostración para la incorporación de la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos y los derechos humanos en los contenidos de las asignaturas; de ahí se desprende un nuevo ciclo de investigación.

### 3.3 Cuarto ciclo. Consolidación del desarrollo de la Educación para la Paz por el grupo de estudio. Curso 2014-2015

El ciclo se dirige al trabajo metodológico por las posibilidades para el intercambio, ofrecer una respuesta rápida a necesidades inmediatas, libre de trámites burocráticos para el desarrollo de la Educación para la Paz en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área. Posibilita la concreción de las acciones concebidas en el ciclo anterior por el grupo de estudio para las funciones que cumplen en

la institución. (Ver anexos X) Por cada reunión metodológica se acuerda realizar una clase instructiva, demostrativa y abierta. Se finaliza con un taller para determinar lo positivo y las limitaciones.

En las reuniones metodológicas se reflexiona sobre las potencialidades y limitaciones del tratamiento de la violencia, la tolerancia, los derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos. En un primer momento, los criterios se dirigen a la contextualización de las manifestaciones de violencia, las acciones de los individuos en las relaciones histórico-sociales, las causas de las guerras, los métodos agresivos y el sistema de dominación y dependencia colonial.

En la reunión metodológica sobre la tolerancia se refirieron al tratamiento de la temática a partir del proceso de conquista y colonización, el papel de las mujeres en la sociedad, las causas y consecuencias de la violencia contra ellas. El tema de los derechos humanos se analiza acerca de su violación en la conquista y colonización, la explotación colonial en América, Asia y África; resaltar las actitudes de los que se pronunciaron por el respeto a los derechos humanos, la dignidad humana, la seguridad económica y cultural. En relación con la resolución pacífica de conflictos se analiza la importancia de utilizar las fuentes del conocimiento histórico y, en particular, los documentos que detallan enfrentamientos de bandos opuestos.

Se organizan clases metodológicas instructivas y demostrativas por cada tema. La concepción y presentación de las clases de Historia contemporánea requirió de la presencia del investigador en el diseño de actividades para los estudiantes al observarse carencias en la proyección de acciones. La actividad la dirige el responsable de la asignatura, quien manifiesta disposición y se selecciona la Unidad 1, con la temática: La Primera Guerra Mundial y el triunfo de la Gran Revolución Socialista de Octubre, se proyecta con el objetivo de instruir al grupo de estudio sobre el tratamiento de la violencia y la paz en la temática seleccionada. Se escoge por los contenidos que permiten tratar el tema, se analizan los tipos de violencia y las interrogantes se centran en la prevención.

Se acuerda la clase metodológica demostrativa para la demostración práctica del tema y se abordan los hechos manifestaciones de violencia directa, estructural o cultural en la Primera Guerra Mundial. Se proyectan actividades para la reflexión sobre las consecuencias y los estudiantes puedan imaginarse ser un periodista a quien se le ha asignado la tarea de informar sobre los resultados del hecho para manifestar los criterios en contra de la injusticia y la intolerancia.

Se reconoce el tratamiento a los aportes de los intelectuales para enseñar a las personas la destrucción generada por la guerra como consecuencia del conflicto. Se destaca la forma de demostrar el significado de la Primera Guerra Mundial, los devastadores efectos y la necesidad de trabajar por una educación para superar tensiones. Se reflexiona sobre el Sistema de Tratado de Versalles, ejemplo de violencia estructural; pues las potencias vencedoras le imponen por la fuerza a Alemania el establecimiento de nuevas fronteras y acuerdos de obligatorio cumplimiento. La actividad logra aceptación por las posibilidades para la educación en valores.

El grupo de estudio determina realizar el tratamiento de la tolerancia desde el enfoque de género en la asignatura de Historia de América. Se escoge la Unidad 2 y la temática: La conquista y colonización española de América. Se determina que la clase instructiva y demostrativa se imparta por una profesora que se identifica con el tema y la intervención del investigador es mínima. La clase metodológica instructiva parte de definir estos términos, se comparan y exponen las razones del tratamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura.

La clase metodológica demostrativa se orienta a instruir al grupo de estudio en la temática seleccionada y los participantes coinciden acerca del insuficiente tratamiento de la participación de la mujer en el proceso de conquista y colonización de América hispana. Se reflexiona sobre cómo las mujeres se traen con fines reproductivos y para apaciguar a los negros africanos, lo que demuestra la discriminación a que eran sometidas y la violación de sus derechos. Se ejemplifica a partir del primer

viaje de Colón que no había ninguna mujer, en la expedición de Cortés a México solo una y en el caso del Nuevo Reino de Granada en 1540, seis mujeres.

Manifiestan que el tema cuenta con una función reveladora de la violencia, se debate sobre la actitud intolerante de los españoles con la población americana propicia formación de sentimientos de rechazo a la discriminación y valorar a los demás sin extremismos o prejuicios. Expresan que los contenidos promueven actitudes de tolerancia, a partir de los valores, la originalidad de la cultura precolombina y el respeto a la diversidad humana.

Se acuerda abordar los derechos humanos en la asignatura Educación cívica. Se escoge porque en su tratamiento se hace mayor precisión en lo cognitivo en detrimento de lo afectivo y conductual. La clase metodológica instructiva se realiza con la Unidad 3 y la temática: El cumplimiento de la legalidad y los derechos humanos en Cuba. Protección de la niñez y con el objetivo de instruir al grupo de estudio sobre el tratamiento de los derechos humanos a partir de la temática. Se parte de la definición de derechos humanos y las estrategias para el tratamiento en la asignatura. Se hace referencia a José Martí, quien proclama la idea de la dignidad plena del hombre y en la república neocolonial constituyó una práctica cotidiana la eliminación de las garantías constitucionales.

La clase demostrativa inicia con la presentación de 9 dilemas (Ver anexo X) que responden a un valor y a la *Declaración universal de los Derechos humanos*. Se manifiesta que la actividad posibilita adoptar posiciones y si bien los conocimientos teóricos son necesarios, no es suficiente para su tratamiento. Se dialoga sobre las formas a utilizar en la proyección con los estudiantes en la que primen actitudes por los derechos de las personas y los pueblos. Se ejemplifica el tratamiento de la *Convención de los Derechos del Niño* con la técnica: Los derechos del niño (Ver anexo X) a partir del criterio que la institución forma maestros para el nivel de Primaria.

La resolución pacífica de conflictos se aborda en la asignatura Cultura política y la clase metodológica instructiva se planifica en la Unidad 5, con la temática: Los problemas globales de la humanidad; con el

objetivo de instruir al grupo de estudio en el tratamiento del conflicto y las técnicas de la resolución pacífica. Se parte en la clase metodológica instructiva de las definiciones de conflictos, los tipos y la relación con la esfera social. Se reflexiona sobre el tratamiento con los estudiantes para la comprensión de la esencia de fenómeno inherente a la naturaleza y a la sociedad en el marco de las relaciones contradictorias, controversiales, confrontación y el enfrentamiento en los niveles de interacción entre los individuos.

Se refieren a las causas que han provocado conflictos violentos como la adopción de posiciones extremas, el no reconocimiento de errores y la incapacidad de ponerse en el lugar de los otros. Se valora la importancia de explicar las teorías del desarrollo social y el ejercicio de la controversia como motor de transformación. Expresan criterios favorables en la demostración de actividades sobre los problemas globales afines con las relaciones internacionales y hombre-naturaleza- sociedad. Manifiestan que propicia corregir arbitrariedades y la utilización de las técnicas de resolución pacífica de conflictos en beneficio de los involucrados.

Se observa una adecuada utilización de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos entre ellos: la conciliación, la mediación y el arbitraje. Destacan los aportes de Marx a la teoría del conflicto, a partir de la caracterización del desarrollo de la sociedad con la lucha de clases como elemento clave del desarrollo histórico del hombre y su lugar en la sociedad.

Las clases abiertas se realizan por cada asignatura y se discute en los talleres con todos los miembros del grupo de estudio los resultados. Se aprovecha este espacio para realizar un diálogo de intercambio donde el docente de Ciencias sociales debe reconocerse como formado, medianamente formado o no formado. El resultado indica que la mayoría de los integrantes del grupo de estudio se consideran formados y refieren lo cómodo que les resultó el tratamiento de estos temas, a partir de las clases que impartieron, coinciden en la necesidad de continuar la profundización de la Educación para la Paz en otras de vías de la formación continua.

Se evidencia dominio de la Educación para la Paz y cambios en el grupo de estudio que son percibidos por los estudiantes; pues no eran vistos como controladores, sino como orientadores que dialogan en un clima de confianza y respeto. Se observa intencionalidad en el tratamiento de habilidades, entre ellas: autoestima, autonomía, autocontrol y capacidad de trabajar e interactuar en grupos. La utilización de estas favorece el desarrollo de estrategias para llegar por diferentes vías a la solución de problemas, resultado del compromiso y el cumplimiento de las expectativas, el reconocimiento de logros en la incorporación de la Educación para la Paz en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas.

Se observa en las situaciones de aprendizaje presentadas a los estudiantes que permite avanzar hacia la formación de conceptos, valores y actitudes que favorecen una conciencia de respeto por los derechos internacionalmente reconocidos. En las clases de Historia se aprecia que la incorporación de estos contenidos facilitaba la comprensión de procesos, hechos y personalidades al resaltar la contribución a la Educación para la Paz. Resulta significativa la comprensión por parte de los participantes de no continuar con una enseñanza de Historia centrada en las guerras; pues no es la única expresión de los conflictos y el estudio de los cambios en los períodos de paz es necesario. En Historia de América se observa un adecuado tratamiento a la violencia, resultan interesantes los ejemplos de la invisibilidad de la mujer; las relaciones de género y la explicación de las estructuras de desigualdad que han silenciado el papel de las mujeres en la sociedad.

Se realiza un taller de reflexión con el grupo de estudio y focal para valorar el comportamiento de las categorías 2 y 3 con las subcategorías determinadas en el ciclo anterior. En el caso de la categoría 2, el grupo de estudio identifica de forma consciente los métodos del trabajo educativo, previenen manifestaciones de violencia, favorecen la convivencia, la resolución pacífica de conflictos, los derechos humanos, a partir de un estilo de pensamiento práctico, creativo, responsable y se manifiesta una actitud distinta en el abordaje de estos temas. Se observa disposición hacia la organización del trabajo en equipo, que propicia el intercambio de ideas y la búsqueda de soluciones frente a los conflictos en la

práctica educativa. Dos participantes prefieren no trabajar de esta forma por considerarse autosuficientes y uno, por no contar siempre con los métodos para manejar la controversia, buscar consensos y resolver desacuerdos.

En la categoría 3, en cuanto a las actitudes y valores de este proceso en la formación continua del grupo de estudio se observa un posicionamiento consecuente con el mismo partiendo de lo individual, familiar y social. Se considera continuar el desarrollo de estrategias y métodos que favorezcan la resolución pacífica de conflictos. En las relaciones interpersonales se observan actitudes respetuosas, tolerantes por la orientación sexual y un lenguaje menos despectivo hacia la homosexualidad. Se muestra interés por incorporar a la práctica educativa estos valores y actitudes en coherencia con la ideología de la Revolución cubana, su incorporación al proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas y de otras funciones que asumen en la institución.

Seguidamente, se determinan los elementos positivos y las limitaciones. Con relación al primer caso el grupo de estudio es capaz de incorporar la Educación para la Paz en el proceso de enseñanza de las asignaturas del área. Se incrementa la percepción en el grupo de estudio de la necesidad del tratamiento de la violencia, la tolerancia, los derechos humanos y la resolución de conflictos en la formación de los estudiantes. Se logra mayor protagonismo en los docentes con responsabilidades en la dirección de las acciones e interés en el cumplimiento y con calidad de los objetivos; pues acudían con frecuencia al investigador para aclarar dudas.

Resulta de significación la aceptación de las situaciones de aprendizajes para facilitar la comprensión del contenido. Se favorece el trabajo en equipo entre estudiantes y docentes que propicie el diálogo y la aplicación de las habilidades en el desarrollo de métodos, procedimientos y estrategias. Las actividades metodológicas no solo se proyectan en función de la Educación para la Paz, sino irradió otras aristas del STPI y la educación en valores, prioridades de estas instituciones. En las clases abiertas se logra

equilibrio entre el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la Educación para la Paz con los contenidos de las asignaturas.

Como parte de las limitaciones debe destacarse que en la revisión de los documentos que norman el trabajo metodológico del departamento no se registran indicaciones sobre el desarrollo de la Educación para la Paz. Se aprecia desconfianza en los inicios por el grupo de estudio en la incorporación de este tema en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área y no siempre se logra un adecuado abordaje de la tolerancia y el enfoque de género. Los resultados descritos son expresión de que están creadas las condiciones para realizar el abandono del campo. El grupo de estudio comienza a reiterar información, lo que demuestra la saturación y, por tanto, es necesario concluir el proceso formación continua con la valoración de los participantes.

#### 3.4 Quinto ciclo. Valoración de los ciclos y el abandono del campo. Curso 2015-2016

Se valoran los resultados a partir de la interpretación y determinación de los significados que aporta el proceso de construcción de la teoría y la reconstrucción de la experiencia práctica del investigador, del grupo de estudio y focal para la construcción del sistema. El proceso permite acumular un nivel de información suficiente sobre el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas, por lo que se realizan una sesión de trabajo con los participantes y se determinan los elementos positivos y las limitaciones.

Como elemento positivo se reconoce la aceptación por los miembros del consejo de dirección y los docentes de Ciencias sociales para iniciar la investigación. La disposición de los directivos a colaborar para facilitar la óptima formación continua de los docentes de Ciencias sociales, a partir del sistema de trabajo de la escuela y el departamento. El análisis de los documentos normativos por el grupo de estudio permite identificar las condiciones organizativas, potencialidades para el desarrollo de la Educación para la Paz en estas instituciones. Del mismo modo, el perfil del egresado de las

especialidades que se estudian en el centro, la naturaleza de los contenidos de las asignaturas del área para la incorporación de este proceso y la identificación de los obstáculos.

El STPI y el Programa Director para la Educación en el Sistema de Valores de la Revolución Cubana posibilitan la incorporación de la Educación para la Paz en el proceso pedagógico escolar. La necesidad de un mayor conocimiento de las actitudes contrarias a la Educación para la Paz y la determinación de las manifestaciones que afectan la convivencia escolar. Se logra aceptación de los procedimientos de los métodos del trabajo educativo en coherencia con el socioafectivo y el valor del contenido de las asignaturas de Ciencias sociales, los principios educativos de la Educación para la Paz y las formas de organización que aporta la pedagogía.

La sensibilización al enfrentamiento de las manifestaciones de violencia e intolerancia para influir en la formación de los estudiantes. Se favorece la toma de conciencia acerca de la necesidad de la prevención de la violencia en la escuela, la incorporación en las escuelas de educación familiar y en la proyección de acciones en las funciones que realizan en el departamento, hacia el STPI y la educación en valores. Se produce la toma de decisiones entre el investigador y el grupo de estudio en materia de investigación y del proceso de formación continua.

Se identifican como limitaciones la no utilización de otras formas de superación profesional y trabajo metodológico para la apropiación del sistema de conocimientos y la sistematización de las habilidades, actitudes y valores. La creencia en grupo de estudio y directivos que la formación continua solo debe dirigirse al tratamiento didáctico de los contenidos de las asignaturas. La carencia de un proyecto educativo que permita el desarrollo de la Educación para la Paz. Los profesores guías no siempre se sienten identificados con esta responsabilidad lo que dificulta la intencionalidad de cualquier empeño en esta dirección. La proyección de acciones en los inicios se dificulta por la carencia de conocimientos en el grupo de estudio sobre la Educación para la Paz.

La utilización de métodos autoritarios en la dirección del proceso pedagógico escolar que exacerba los conflictos, las manifestaciones de violencia, intolerancia y provoca rechazo. Se percibe por el grupo de estudio las manifestaciones de violencia escolar como resultado de la presencia de este fenómeno en la familia, lo que demuestra su poca percepción y prevención. Algunos docentes del grupo de estudio muestran resistencia a dialogar sobre el enfoque de género. La carencia de bibliografía impresa y del tratamiento del tema en Cuba que limita la autopreparación.

A juicio del grupo de estudio y focal son susceptibles de incorporar al sistema. Por la vía de la superación profesional, el diplomado posibilita la apropiación del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de este proceso para enfrentar las diferentes manifestaciones contrarias a la paz que se producen en la escuela. El entrenamiento profundiza en el sistema de habilidades en unidad didáctica con la sistematización de lo cognitivo, las actitudes y los valores para la incorporación en la práctica educativa, en la formación de los estudiantes y la educación familiar.

Los talleres para la reflexión a partir de la teoría y la identificación de estrategias de intervención para la práctica educativa. Las conferencias especializadas benefician la actualización y contextualización de la información sobre la Educación para la Paz con la participación de otros especialistas como psicólogos, personal de salud, del derecho y el orden público. Otras de las formas la autopreparación, favorable para la profundización y consolidación de los contenidos de la Educación para la Paz y propiciar la búsqueda de información que mejore y actualice el conocimiento. El debate científico para la confrontación, juicios y opiniones y la toma de decisiones sobre lo aprendido como resultado de las actividades de estudio y las acciones proyectadas.

Las reuniones metodológicas ayudan a incorporar la Educación para la Paz en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de Ciencias sociales, a partir del análisis de las deficiencias, potencialidades y las mejores decisiones de los participantes. Las clases metodológicas instructiva y

demostrativa posibilitan la orientación, explicación, demostración y argumentación por los responsables de asignaturas o el jefe de departamento al resto de los docentes. Las clases abiertas favorecen la generalización de experiencias significativas y la demostración en la práctica educativa de cómo incorporar la Educación para la Paz a la clase. La preparación de asignatura permite la planificación de las actividades docentes y el seminario científico metodológico a la socialización de los resultados y la materialización de lo aprendido a partir de las funciones que realizan.

Consideran incorporar al sistema las categorías y subcategorías de análisis que emergieron de la aplicación de las acciones; el manual y la multimedia para profundizar no solo en los temas asociados a la Educación para la Paz, sino en las habilidades para el desarrollo de este proceso. La fundamentación de las potencialidades del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas y las acciones a realizar de las responsabilidades de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de este proceso en las escuelas pedagógicas en unión con la determinación de los componentes en el orden didáctico y pedagógico para el desarrollo de la Educación para la Paz.

Los criterios analizados demuestran la necesidad de incorporar el tema en el sistema, por la satisfacción en el grupo de estudio para propiciar un clima escolar más propicio y una mejor función del docente. Manifiestan que lo aprendido les posibilita incorporar nuevos contenidos a la formación de los estudiantes, las vías para la interiorización del respeto a los derechos humanos, la convivencia pacífica, la paz, la ternura, el cuidado y aprender a vivir en paz desde las dimensiones que propone la autora Arteaga (2005). Se observa un mayor nivel de conciencia en el grupo de estudio para el desarrollo de la Educación para la Paz en el proceso pedagógico escolar por la influencia en la interiorización de actitudes, valores y normas en los estudiantes.

Conclusiones del capítulo III:

Las acciones realizadas demuestran la posibilidad de utilizar las vías de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en la que se combinen las formas de la superación profesional y del

trabajo metodológico para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas sin forzar las indicaciones y normativas para el trabajo en estas instituciones, las orientaciones de los programas de asignaturas, el trabajo educativo, político e ideológico y la educación en valores.

El desempeño del grupo de estudio como punto de partida resultó significativo en la valoración de manera continua para la toma de decisiones en lo relativo a la investigación, el proceso de formación continua y la determinación de los elementos y componentes a incorporar en la elaboración del sistema como resultado de la investigación.

## **CAPÍTULO 4. SISTEMA DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS**

En el capítulo se presenta el sistema como resultado científico que emerge del proceso de construcción con los participantes. Se incluyen los fundamentos generales y particulares del sistema como resultado científico de la investigación y los criterios del grupo de estudio, focal y de los evaluadores externos para valorar el rigor científico y metodológico del estudio realizado.

### **4.1 Consideraciones teóricas del sistema como resultado científico de la investigación**

Berthalanffy (1976:43) a partir de la Teoría General de Sistemas expresa que: “el sistema es un conjunto de elementos en interacción dinámica, donde cada uno cumple una función respecto al todo, pero este no es reducible a sus partes, y su función es más que la simple suma de ellos. El sistema no es solo un conjunto de elementos, sino de nexos y relaciones que se organizan de una determinada forma, en función de una finalidad en definidas condiciones de espacio y tiempo”. El autor reconoce parte de los rasgos esenciales; aunque debe considerarse el nivel de complejidad por formar parte de otros sistemas o subsistemas, están condicionados por factores externos e internos que propician un estado de equilibrio con el medio, los componentes no se encuentran predeterminados, su ordenamiento y composición dependen del alcance del objeto investigado.

Marx (1848) y Strauss (1930) citados por Valle (2007:193) coinciden en la interdependencia y composición del conjunto de elementos integrantes, cada parte posee cualidades, independencia y se integra en una unidad por un objetivo en conexión con el mundo material y las relaciones entre el todo y

las partes. Korolev, Durasievich y Stepanian citados por Valle (2007:193) coinciden en la interconexión de los componentes y los elementos integrantes en función de la unidad, el espacio que ocupan y el funcionamiento de los niveles jerárquicos de la estructura.

Shurchman, Saussure y Strauss (1930) citados por Valle (2007:194) reconocen la capacidad de componerse y descomponerse en subsistemas, organización e interacción. Carnota (1976) y Mukin (1986) el desempeño del tiempo, el espacio y la interacción con el medio. Valle (2007) los nexos externos con el medio producto del carácter abierto y las características de la escuela. Durasievich, Stepanian (1973) y Korolev (1977) lo distinguen con la integridad, las acciones, las relaciones que condicionan la estructura como un todo y lo complejo de la interacción de sus elementos.

Valle (2007) reconoce dentro de la teoría de los sistemas los rasgos relacionados con la complejidad por la cantidad de elementos del sistema; la interacción y articulación. La organización con la composición por subsistemas con objetivos secundarios cuya finalidad es la eficiencia del todo y la totalidad en el que las partes por separadas no tienen alcance para lograr el fin. Afanasiev (1977) citado por Valle (2007:194) reconoce dentro de las propiedades los componentes, estructuras y funciones. Define por componentes los subsistemas; la estructura, las relaciones de jerarquía de los componentes y las funciones las características para el logro de los objetivos.

Se coincide con Valle (2007:198) quien define al sistema como “un conjunto de componentes lógicamente interrelacionados que tienen una estructura y cumple ciertas funciones con el fin de alcanzar determinados objetivos”. En la definición se concretan características de los sistemas como es el conjunto de componentes que lo integran e interrelacionados por una estructura, establece relaciones funcionales entre los subsistemas y el nivel de jerarquía de sus elementos.

Se consideran para la investigación los criterios de Valle (2007) sobre el sistema como resultado científico pedagógico por propiciar la obtención de nuevos conocimientos sobre el objeto de

investigación, estar estrechamente unido al método científico de carácter teórico denominado enfoque de sistema en vínculo con las ciencias de la educación y aportar una orientación general para el estudio de los fenómenos educativos.

Lorences (2003), con quien se coincide, le aporta la condición de resultado científico pedagógico por concretar las características generales de los sistemas y otras como: la intencionalidad por dirigirse a un propósito definido, la definición de componentes opcionales y obligatorios respecto al objetivo, capacidad referencial en relación a la dependencia al sistema social en el que se inserta; amplitud en el establecimiento de límites; aproximación analítica al objeto material que se pretende crear y la posibilidad real de creación y flexibilidad para incorporar los cambios de la realidad.

Se asume como resultado el sistema de formación de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas por las siguientes razones:

- ✚ El valor teórico y metodológico se sustenta en la representación de la combinación de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico en la formación continua de los docentes de Ciencias sociales. Define las dinámicas internas, funciones, relaciones de subordinación y coordinación para permitirle a este docente la apropiación, profundización y consolidación del desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.
- ✚ Las potencialidades de la formación profesional de los docentes de Ciencias sociales, la propia naturaleza de los contenidos de las asignaturas que imparten, la influencia en la dirección del trabajo político e ideológico y en la educación en valores aportan fundamentos teóricos para abordar el desarrollo de la Educación para la Paz en la institución.
- ✚ La necesidad del sistema responde a las condiciones concretas y al sistema de trabajo en las escuelas pedagógicas, facilita a partir de las funciones de los docentes de Ciencias sociales desarrollar acciones que tiene en cuenta las exigencias de la sociedad y del Mined.

El sistema de formación continua se reconoce en la manera en que se precisan y combinan las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico en los subsistemas que favorece el tránsito por la apropiación, profundización y consolidación del desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas, cuya estructura y funcionamiento propicia la proyección de acciones hacia los estudiantes, la familia, se tiene en cuenta las exigencias de la sociedad y del Mined.

#### 4.2 Presentación del sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas

##### Introducción de la presentación del sistema

El desarrollo de la Educación para la Paz constituye una necesidad en la formación de los docentes de Ciencias sociales de las escuelas pedagógicas por las características de su práctica educativa, la influencia en los demás docentes y estudiantes que se forman como maestros para el nivel de educativo de Primaria. En el ámbito internacional existe consenso sobre la importancia del tratamiento del tema; sin embargo, en Cuba, a pesar de la vocación pacifista de su educación, este no ha sido un tema suficientemente tratado por las ciencias pedagógicas. Las investigaciones realizadas se han orientado a los estudiantes y se ha relegado a un segundo plano al docente.

Se observan carencias en relación a la Educación para la Paz y se restringe la educación valores a los declarados en el Programa Director para la Educación en el Sistema de valores de la Revolución cubana. Dadas las insuficiencias en los docentes, los documentos normativos y el trabajo educativo, queda a la espontaneidad y su materialización es escasa. El resultado que se presenta constituye una vía para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas y la futura multiplicación por los estudiantes en el nivel educacional de Primaria.

##### Fundamentación del sistema

El sistema se fundamenta en la Filosofía y la Sociología de la educación, la Psicología educativa, la Pedagogía y la Didáctica que permiten darle organización teórica, metodológica, coherencia y científicidad. Se sustenta en la concepción dialéctica materialista expresada en la unidad material del mundo con una concatenación universal en las interrelaciones internas, la objetividad de los hechos en el contexto y la explicación del fenómeno a estudiar en interacción con los participantes.

Se toma la praxis como camino de aprendizaje, a partir de la combinación de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico para la toma de decisiones en lo relativo a investigación y la formación continua que favorece la construcción de la teoría y la reconstrucción de la práctica educativa para el desarrollo de la Educación para la Paz, en una constante interacción entre los participantes que contribuye a la preparación de los docentes de Ciencias sociales como agentes de transformación. La función valorativa favorece las opiniones, libres de análisis subjetivos dañinos de la dignidad humana, e implica educar en consideración con los acontecimientos cotidianos.

La paz deviene en virtud interna y se caracteriza por una gran subjetividad, elemento central que dinamiza a las personas como agente moral, requiere de cierta unidad, armonía interior en medio de conflictos internos entre autonomía y condicionamiento externo. De esta manera, se toma en consideración el enfoque histórico cultural de Vigotsky (1982) sobre el desarrollo histórico y socialmente condicionado, a partir de esta perspectiva de la Educación para la Paz y se convierte en un tipo de práctica educativa comprometida con las aspiraciones de la sociedad. La concepción de la “zona de desarrollo próximo” repercute en los docentes de Ciencias sociales en la medida en que se apropian, profundizan y consolidan en los contenidos de la Educación para la Paz que favorece el diagnóstico continuado y la valoración de los resultados para la mejora de la práctica educativa en el enfrentamiento a las actitudes contrarias a la paz.

Se considera la cosmovisión antropológica de la Educación para la Paz con la utilización del método socioafectivo en coherencia con los del trabajo educativo que favorece la reflexión de la realidad, la interpretación del entorno, la proyección interpersonal del conglomerado social y temporal de la práctica educativa. El proceso pedagógico escolar se ajusta como medio para el enfoque participativo sustentado en una comunicación constructiva, un estilo de vida pacífico en correspondencia con la situación social y de los recursos e influencias del contexto histórico social.

La Educación para la Paz se concibe para el propósito de la investigación en contenido educativo por la influencia en el desarrollo multilateral de la personalidad y la concepción científica del mundo para guiar la práctica educativa y social a favor de la paz. Se compone de un sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en relación dialéctica que constituyen el contenido, la base para la toma de posición frente a la realidad en consonancia con el proyecto social cubano.

La relación del sistema de conocimiento con las habilidades y la conciencia hacia la participación contra las relaciones de dominación y poder en el proceso pedagógico escolar refuerzan su condición de contenido educativo en función de la orientación social y el compromiso cívico. La cualidad de forma particular de educación en valores conlleva a actuar en sentido humano y orientar las actitudes de las personas. La formación continua que se proyecta comprende la voluntad del docente de Ciencias sociales como ser social en estrecho vínculo con el desarrollo de la esfera volitiva y afectiva en la formación multilateral de la personalidad.

Se determinan los principios según Labarrere y Valdivia (1988), que constituyen elementos orientadores del sistema como es el carácter educativo de la formación continua del docente de Ciencias sociales en respuesta al contenido ideológico del proyecto social cubano caracterizado por la interpretación de la paz, arraigada en tradiciones y en la consolidación del proyecto socialista. Se concreta en el desarrollo de actitudes y valores de la Educación para la Paz con compromiso social. El principio entre teoría y práctica se materializa en el proceso de formación continua para el desarrollo de la Educación para la

Paz a partir de la reflexión, la investigación y la práctica educativa de este docente y demuestre su incorporación en el proceso pedagógico escolar.

En el caso del principio de la educación del individuo en el colectivo, a través del colectivo y para el colectivo se dirige a que el docente de Ciencias sociales asuma en un papel activo la apropiación, profundización y consolidación en el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua, partiendo de sus funciones y proyección de acciones en la dinámica grupal.

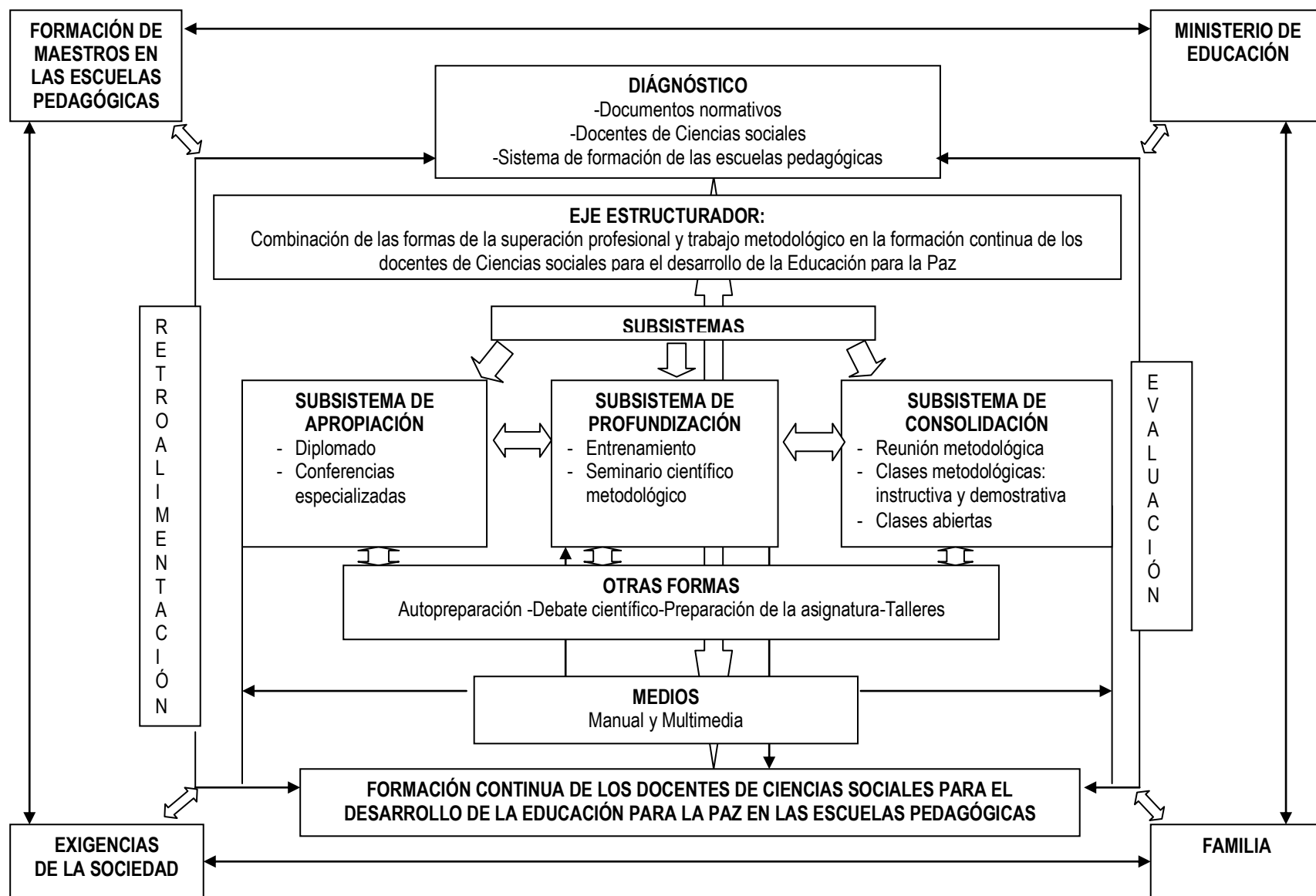
Objetivo del sistema: Contribuir a la formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de esta formación y contextualizada a las escuelas pedagógicas, a partir de la combinación de las formas de la superación profesional y el trabajo metodológico.

Contexto y realidad objetiva en que se inserta el sistema

El sistema se inserta en el proceso de formación continua de los docentes de Ciencias sociales de las escuelas pedagógicas. Instituciones que reabren en el curso escolar 2010-2011 con el objetivo de formar maestros primarios, de Educación especial, Inglés y Educadoras preescolares con nivel medio superior como cumplimiento de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución referidos a la elevación de la calidad y la superación de los docentes.

En las indicaciones para el trabajo en las escuelas pedagógicas, la formación continua de los docentes constituye una de sus prioridades, a pesar de no hacer alusión a todas las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico. La falta de intencionalidad en los documentos normativos que rigen el trabajo en estas instituciones, entran en contradicción con la necesidad social de convertir a la escuela y a sus docentes en agentes de cambio para la transformación educativa en favor de la Educación para la Paz como contenido educativo.

Figura 1. Elaboración propia de la representación gráfica del sistema



### Explicación de la representación gráfica del sistema

De acuerdo con la representación gráfica del sistema, se parte de un diagnóstico para el análisis de los documentos normativos, el conocimiento, la percepción y necesidad del desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. Proceso de retroalimentación, caracterizado por la reflexión, el carácter continuo y la determinación del eje estructurador que actúa como hilo conductor en la orientación del proceso a desarrollar, con una secuencia ordenada y articulada que establece las funciones y relaciones de los componentes del sistema y con el contexto en el que se inserta. Este consiste en la combinación de las formas de la superación profesional y el trabajo metodológico en la formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas que guía la formación continua, a partir de la organización de tres subsistemas: el de apropiación, de profundización y de consolidación.

En los tres subsistemas se utiliza como formas de superación profesional: la autopreparación, el debate científico y los talleres y del trabajo metodológico: la preparación de asignatura. Estas posibilitan la incorporación de materiales en la búsqueda independiente de información: un manual y una multimedia para de forma activa los docentes de Ciencias sociales se apropien de nuevos contenidos y los incorporen a la práctica educativa.

En el subsistema de apropiación se utiliza como formas de la superación profesional el diplomado y las conferencias especializadas en esta podrán intervenir psicólogos, agentes del orden público, juristas, abogados, personal de enfermería, sociólogos en temáticas asociadas al tema. En ambas formas se potencia la autopreparación para el debate científico, a partir de la preparación de asignatura y los talleres permiten conocer las propuestas de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en la práctica educativa. Este subsistema crea las condiciones para transitar hacia el subsistema de profundización y de este al de consolidación.

En el subsistema de profundización se parte de las funciones de los docentes como profesores guías, responsables de asignaturas o directivos y dirigen las acciones junto al facilitador. Predomina el entrenamiento que profundiza en los contenidos del subsistema anterior; pero se apoyan en otras formas: la autopreparación, la preparación de asignatura, los talleres y el debate científico para la confrontación de opiniones y la toma de decisiones. Se concluye con un seminario científico metodológico de la presentación de los resultados de las experiencias hasta este momento.

En el subsistema de consolidación el docente de Ciencias sociales es protagonista a partir de facilitar a los directivos y responsables de asignaturas organizar y dirigir acciones. Desempeñan un papel esencial las formas de trabajo metodológico como la preparación de asignatura, las reuniones metodológicas, clases metodológicas instructivas, demostrativas y las abiertas con el apoyo de la autopreparación, el debate científico y los talleres. Este docente, aborda cómo incorporar estos contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área.

La evaluación es condición para acreditar los resultados y acceder a otro subsistema. En todo momento se realiza el seguimiento de la formación continua, a partir de las reflexiones y valoraciones. El carácter de sistema abierto posibilita la interacción, retroalimentación y proyección de acciones hacia los estudiantes, por ser quienes reciben el contenido, hacia la familia, por el apoyo a la escuela. Se tienen en cuenta las exigencias de la sociedad que demanda de un docente preparado para enfrentar las manifestaciones contrarias a la paz y el Mined que norma lo relacionado con el trabajo educativo, el STPI y la educación en valores.

#### Las relaciones en el sistema

Los fundamentos teóricos y didácticos del proceso de formación continua y el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de esta formación en los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas, sirven de marco para el establecimiento de relaciones internas en el sistema

que se concibe. Esta relación se concreta a partir de la toma de decisiones entre el facilitador y los docentes objeto de estudio acerca de cómo y con qué formas de la superación profesional o del trabajo metodológico utilizar para la satisfacción de necesidades asociadas al tema de investigación en este tipo de institución.

En la incorporación de manera combinada de los programas para cada una de las formas de la superación profesional o del trabajo metodológico se debe atender no solo la apropiación de los contenidos de la Educación para la Paz sino la proyección de acciones hacia los estudiantes, la familia, tener en cuenta las exigencias de la sociedad y del Mined. Se considerará la orientación de un aprendizaje cooperativo a partir de la experiencia personal y profesional de este docentes que le permita la confrontación de ideas sobre el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la paz en articulación con el valor del contenido de las asignaturas del área, de la Pedagogía, de otras Ciencias de la educación y las relaciones con otras personas que sobre él influyen. Todo ello para la satisfacción de las necesidades y el desarrollo de sus potencialidades.

De igual manera, en función de satisfacer necesidades comunes de los integrantes del departamento; los grupos que comparten la misma función por la necesidad de resolver carencias específicas, individuales o compartidas. Se recomienda la ejecución a partir de la concepción centralizada del departamento docente, se utilice la tecnología y la independencia individual como en grupo.

Los elementos del sistema aseguran una relación lógica y armónica entre los componentes que facilitan la coherencia en la acción y le permite al docente de Ciencias sociales la llegada al subsistema siguiente con vista a continuar la preparación en el desarrollo de la Educación para la Paz. Se diseñan los elementos y componentes del sistema sobre la base del contexto, el nivel educativo para los que se forman los estudiantes y las exigencias de la sociedad y el Mined.

La integralidad y organización jerárquica de los elementos en los componentes del sistema y la articulación didáctica en los subsistemas, revelará las relaciones de subordinación y cooperación con el resto de las actividades de formación continua. Tal condición se cumple a partir de los objetivos que se precisen en las estrategias que se desarrollen en este tipo de institución y de las exigencias, las cualidades organizativas y las consideraciones metodológicas para la implementación del sistema.

Se asumen como exigencias para la implementación del sistema en la práctica educativa:

- ✚ El apoyo institucional para la implementación; pues la aceptación de las máximas autoridades en la comprensión de la necesidad y el propósito que se persigue posibilita concretar las acciones durante el proceso de formación continua de los docentes de Ciencias sociales.
- ✚ La consideración de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico como vías de retroalimentación de los resultados de los docentes de Ciencias sociales de manera que se identifiquen las limitaciones y avances en relación al desarrollo de la Educación para la Paz y la mejora de la práctica educativa en las escuelas pedagógicas.
- ✚ La disposición de los docentes de Ciencias sociales a participar para garantizar la toma de decisiones en lo relativo a formación continua e investigación educativa.
- ✚ La utilización de los métodos y formas de organización del trabajo educativo en coherencia con otros componentes en el orden didáctico y pedagógico para el desarrollo de la Educación para la Paz a partir del diagnóstico de la práctica educativa e intereses de estos docentes.
- ✚ La proyección gradual de acciones hacia los estudiantes, la familia, tener en cuenta las exigencias de la sociedad y del Mined.

Se asumen como cualidades organizativas para la implementación del sistema:

- ✚ La coordinación con los directivos de la institución para concertar y negociar la implementación de las acciones del sistema.

- ✚ La participación de los docentes de Ciencias sociales como sujetos activos en el proceso de formación continua y el reconocimiento de los elementos positivos y las limitaciones para hacerlos responsables con el cumplimiento de las exigencias, los objetivos y las acciones.
- ✚ La combinación de las formas de la superación profesional y el trabajo metodológico como vías de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales y se favorezca la apropiación, profundización y consolidación de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.
- ✚ La utilización de los métodos y formas de organización del trabajo educativo para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.
- ✚ La orientación del proceso de formación continua no solo en la apropiación del conocimiento sobre la Educación para la Paz, sino en la proyección de acciones hacia los estudiantes, la familia, se tenga en cuenta las exigencias de la sociedad y del Mined.

Consideraciones metodológicas para la implementación del sistema:

- ✚ La reflexión en la práctica educativa para facilitar el aprendizaje cooperativo sobre la base del respeto a las diferencias individuales, el enfoque personológico referido a los intereses, estados de ánimo, la construcción de la teoría y la reconstrucción de la práctica.
- ✚ La consideración de la práctica educativa como espacios preferentes, en los que se adecue la labor del facilitador a las condiciones de la institución, con el fin de favorecer la formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz.
- ✚ La comprensión y flexibilidad del facilitador sobre las posibilidades individuales y colectivas de los docentes de Ciencias sociales para lograr los objetivos, favorecer la participación en la toma de decisiones sobre la formación continua, el trabajo educativo y la mejora de la práctica educativa.
- ✚ La coherencia e interrelación entre el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la Educación para la Paz que garantice la transversalidad en el proceso pedagógico escolar para su desarrollo en las escuelas pedagógicas.

- ✚ Las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico como vías de la formación continua para el desarrollo de la Educación para la Paz y una práctica educativa más participativa en la innovación y mejora de los docentes de Ciencias sociales hacia el perfeccionamiento del trabajo educativo, político e ideológico y la educación en valores.
- ✚ La utilización de los métodos del trabajo educativo como la persuasión, el ejemplo personal, el de ejercitación y el auxiliar en coherencia con el método socioafectivo pues la combinación de ambos propicia el aprendizaje por la experiencia, la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades para enfrentar las manifestaciones contrarias a la paz.
- ✚ La concreción de un conjunto de principios que sustentan el sistema a partir de los propuestos por Labarrere y Valdivia (1988) para la enseñanza; los pedagógicos y didácticos por Addine (2002) y Chávez (2003) y los educativos de la Educación para la Paz por Tuvilla (2004); Abrego (2009); Ocampo (2011); Ospina (2010); Leyva (2012); Martínez y Sánchez (2013)), estos son:
  - El carácter educativo de la formación continua en el desarrollo de la Educación para la Paz como proceso de educación, formación y desarrollo de la personalidad en la doble interacción del docente de Ciencias sociales como educador y educando. Este se constituye en sujeto activo para la erradicación de los factores estructurales y coyunturales que generan violencia.
  - El vínculo entre el proceso de formación continua, la reflexión de la práctica y la investigación educativa en el desarrollo de la Educación para la Paz. Se relaciona con la idea que en las vías de la formación continua se prepara al docente para determinar el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la Educación para la Paz a incorporar en la práctica educativa, la utilización de los métodos de investigación educativa y la experiencia de la práctica educativa.
  - El papel activo del sujeto en interacción con el colectivo. Implica considerar en los docentes de Ciencias sociales la heterogeneidad cultural; pero con intereses marcados y estrategias propias de

aprendizaje. El intercambio con otros propicia la apropiación de las mejores experiencias, el análisis de vivencias, la búsqueda de causas, consecuencias y alternativas para solucionar los conflictos y el establecimiento de relaciones interpersonales. Este docente asume un papel activo en el enfrentamiento de forma no violenta a las manifestaciones contrarias a la paz.

- El vínculo entre la apropiación de contenidos de la Educación para la Paz y la proyección de acciones hacia la práctica educativa. El conocimiento sobre este proceso constituye el punto de partida para la transformación de la práctica educativa que permita develar sus nexos entre la apropiación del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores con la proyección de acciones basadas en las formas y métodos del trabajo educativo en coherencia con el socioafectivo.

 La concreción de los requisitos para distinguir a este docente como un educador para la paz:

- Aplicar los procesos de análisis y reflexión a los hechos y fenómenos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos para la prevención de las actitudes contrarias a la paz.
- Determinar las potencialidades de las asignaturas de Ciencias sociales para favorecer la paz positiva en articulación con los derechos humanos, la tolerancia, la no violencia y la resolución pacífica de conflictos en el proceso pedagógico escolar.
- Enseñar a explicar la realidad social, a partir del valor del contenido de las asignaturas para el desarrollo de la Educación para la Paz en el proceso pedagógico escolar.
- Modelar acciones a partir de la concreción de los contenidos: cognitivos, procedimentales y actitudinales de la Educación para la Paz en el proceso pedagógico escolar.
- Concebir un proceso pedagógico escolar activo en el que los estudiantes sean agentes vivos de transformación de la realidad y la acción colectiva hacia la formación de una cultura de paz.
- Dirigir el proceso pedagógico escolar sobre la base del diálogo, la gestión de conflictos sin recurrir a la violencia, el manejo de emociones y la superación de prejuicios.

- Identificar las manifestaciones de violencia directa, estructural, cultural o simbólica presentes en el marco escolar desde su participación activa en la comunidad en la que enseña.
- Demostrar una posición coherente en relación con la Educación para la Paz que le permita ser un ciudadano responsable con visión constructiva y motivación de servir a los demás.

El sistema de la presente investigación se caracteriza por:

- ✚ la verificación del carácter de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas que aporta nuevos conocimientos respecto a las características, relaciones de los elementos y componentes del sistema para el desarrollo de la Educación para la Paz,
- ✚ la concepción de una construcción teórica que interpreta, diseña y reproduce con la participación de los docentes de Ciencias sociales su proceso de formación continua en las escuelas pedagógicas a partir de la teoría referencial y las carencias en el desarrollo de la Educación para la Paz,
- ✚ el carácter analítico se evidencia a partir de representar el proceso de formación continua de los docentes de Ciencias sociales con la combinación de las formas de la superación profesional, del trabajo metodológico para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas u otros elementos y componentes que forman una estructura con relaciones e interconexiones,
- ✚ la modificación de su aspecto estático por la condición de la adaptabilidad y flexibilidad en la capacidad de considerar las transformaciones que se operan en la formación de los estudiantes de las escuelas pedagógicas, en el Mined, las exigencias de la familia y la sociedad,
- ✚ la respuesta a las condiciones de las escuelas pedagógicas y el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales y sus potencialidades que los ubica en mejores condiciones en este propósito,
- ✚ la relación con el medio a partir de la proyección de acciones hacia la formación de los maestros para el nivel educativo de Primaria en las escuelas pedagógicas, por ser quienes reciben los

contenidos aprendidos, la familia por constituir el apoyo de la institución; se tiene en cuenta las exigencias de la sociedad y del Mined,

✚ la reorganización de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico las que, a su vez, constituyen elementos y componentes del sistema que permiten establecer nuevas relaciones en la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas y en el desarrollo de la Educación para la Paz.

El sistema debe contar con un facilitador, con conocimientos sobre la Educación para la Paz y sobre la dirección de las asignaturas del área. Este realiza la negociación y concertación con los directivos sobre las acciones a implementar y participa como miembro del grupo para la retroalimentación de las reflexiones en el proceso. El diagnóstico es continuo y participativo en el que se determinan las necesidades y potencialidades. Se asume como criterios el conocimiento, las manifestaciones y los factores que limitan la Educación para la Paz.

Objetivos:

1. Diagnosticar la formación inicial de los docentes de Ciencias sociales y las actitudes contrarias en relación a la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.
2. Valorar las potencialidades de la formación continua para contribuir al desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

Acciones:

Acción 1. Concertación y negociación con el Consejo de Dirección de las escuelas pedagógicas la organización, planificación, ejecución y el control de las acciones a realizar como parte del sistema.

Acción 2. Análisis de los documentos normativos sobre el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas y en los oficiales de los órganos de dirección, técnico y el STPI.

Acción 3. Aplicación de instrumentos a directivos y docentes de Ciencias sociales para valorar la importancia que le conceden a la formación continua y a la Educación para la Paz.

Acción 4. Análisis de resultados para triangular información sobre la Educación para la Paz.

Acción 5. Negociación con los docentes de Ciencias sociales del proceso de organización, planificación, ejecución y control del sistema de formación continua a implementar.

Acción 6. Análisis de los resultados con el consejo técnico de la propuesta de sistema a implementar con los docentes de Ciencias sociales.

En la implementación de los subsistemas se toman en consideración los criterios de los docentes de Ciencias sociales para la toma de decisiones de forma sistemática y realizar nuevas concertaciones negociaciones que regulen el comportamiento del proceso. En todo momento se favorece la proyección de lo aprendido hacia los estudiantes, la familia y tener en cuenta las exigencias de la sociedad y el Mined. Se recurre a la observación participante y a los talleres de reflexión para el desarrollo de la Educación para la Paz. El primer subsistema de apropiación, se favorece el aprendizaje de los contenidos de la Educación para la Paz. Se inicia con un diplomado y se imparten conferencias especializadas por otros profesionales en temáticas asociadas a este proceso que faciliten el análisis, la generalización, la autopreparación para los debates científicos en la preparación de asignatura, los talleres y al final se valora lo positivo y las limitaciones.

Objetivos:

1. Profundizar en el diagnóstico de los docentes de Ciencias sociales sobre las carencias en el desarrollo de la Educación para la Paz.
2. Preparar a los docentes de Ciencias sociales en los contenidos de la Educación para la Paz.

Acciones:

Acción 1. Profundización en el diagnóstico de los docentes de Ciencias sociales sobre la Educación para la Paz, a partir de las diferentes formas de la superación profesional y del trabajo metodológico.

Acción 2. Ejecución de diplomado, conferencias especializadas, autopreparación, debate científico, preparación de asignatura y talleres como formas de la superación profesional y del trabajo metodológico para instruir a los docentes de Ciencias sociales en los contenidos de la Educación para la Paz con el apoyo del manual y la multimedia.

Acción 3. Concreción de la categoría lo cognitivo y las subcategorías de análisis a trabajar en el proceso de formación continua de los docentes de Ciencias sociales.

En el subsistema de profundización el desempeño del facilitador es menos activo, pues los docentes de Ciencias sociales con responsabilidades dirigen las acciones. Se prioriza el trabajo en la preparación de asignatura, cada uno de sus responsables propician las reflexiones sobre las potencialidades de los contenidos, la determinación del sistema de conocimientos que propicia el tratamiento de la paz, la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos, los derechos humanos, los métodos y formas del trabajo educativo a utilizar.

El entrenamiento, por sus características, favorece el desarrollo de habilidades, estrategias y métodos de Educación para la Paz que complementan y perfeccionan lo aprendido en el subsistema anterior. Se dinamizan los talleres en lo que se utiliza el debate científico para la confrontación y la socialización de ideas. La autopreparación permite la profundización de contenidos referidos a la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos, la prevención de la violencia y la defensa de los derechos humanos en las funciones que desempeñan en la institución. El subsistema concluye con un seminario científico metodológico en el que se presentan los resultados de la incorporación de la Educación para la Paz en la práctica educativa.

Objetivos:

1- Valorar las potencialidades del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de Ciencias sociales que propician el desarrollo de la Educación para la Paz.

2- Favorecer el desarrollo de la Educación para la Paz a partir la formación continua y de las funciones de los docentes de Ciencias sociales como es profesores guías, responsables de asignaturas o directivos en las escuelas pedagógicas.

Acciones:

Acción 1. Análisis de los contenidos de los libros de textos y programas de asignaturas del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de Ciencias sociales en la preparación de asignatura.

Acción 2. Análisis de las acciones a partir de las funciones a desempeñar en estas instituciones.

Acción 3. Profundización en el desarrollo de la Educación para la Paz a partir de las funciones de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas.

Acción 4. Determinación de las acciones a incorporar en el STPI de las escuelas pedagógicas para desarrollar la Educación para la Paz.

Acción 5. Ejecución del seminario científico metodológico para presentación los resultados.

En el subsistema de consolidación se favorece el protagonismo de los docentes de Ciencias sociales a partir de la organización y dirección de las acciones por la jefa de departamento y los responsables de asignaturas. Se utilizan como formas del trabajo metodológico: la preparación de asignatura, las reuniones y clases metodológicas instructivas, demostrativas y las abiertas; con el apoyo de la autopreparación y los talleres. El docente de Ciencias sociales aborda cómo incorporar la Educación para la Paz en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas y se apoyará en lo aprendido en los subsistemas anteriores que permita la corrección de las posibles deficiencias.

Objetivos:

1- Asesorar a los docentes de Ciencias sociales para la incorporación de la Educación para la Paz en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área.

2- Concretar las acciones para el desarrollo de la Educación para la Paz a partir del sistema de trabajo metodológico.

#### Acciones:

Acción 1. Valoración del sistema de trabajo metodológico del departamento para el desarrollo de la Educación para la Paz.

Acción 2. Implementación de las acciones por la jefa de departamento y los responsables de asignaturas en las formas del trabajo metodológico como la preparación de asignatura, reuniones metodológicas, clases metodológicas instructivas, demostrativas y las abiertas.

Acción 3. Aplicación de acciones a partir de las funciones que realizan los docentes de Ciencias sociales (profesor guías, responsables de asignaturas o directivos) en las escuelas pedagógicas.

Acción 4. Valoración de los resultados en talleres de reflexión para la determinación de los elementos positivos y las limitaciones en cada caso.

La evaluación permite valorar los resultados, acceder de un subsistema a otro, la retroalimentación permanente y la determinación de lo positivo y las limitaciones. En todo momento se realiza el seguimiento a la mejora de la práctica educativa, se potencia el uso de las categorías y subcategorías de análisis, los requisitos de un educador para la paz, los métodos y formas del trabajo educativo y las acciones a partir de las funciones que realizan en la escuela pedagógica que favorece el desarrollo de la Educación para la Paz.

#### Objetivos:

1- Valorar los resultados obtenidos durante todo el proceso de formación continua.

2- Determinar los componentes y subsistemas a incorporar en el sistema de formación continua.

#### Acciones:

Acción 1. Determinación de los elementos positivos y las limitaciones durante todo el proceso.

Acción 2. Valoración de la aplicación de las acciones como parte del proceso de formación continua de los docentes de Ciencias sociales.

Acción 3. Selección de los componentes a incorporar en el sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en estas instituciones.

Evaluación del sistema:

González (2006: 126) sobre el concepto de evaluación plantea que esta presupone: “a) un proceso de obtención de información; b) un juicio de valor y c) una orientación hacia la toma de decisiones”. Se consideran estos criterios por permitir valorar el sistema en relación a la satisfacción de necesidades en relación al desarrollo de la Educación para la Paz. Se realiza en la condición de diagnóstico continuado para valorar los elementos positivos y las limitaciones. Se aplica como proceso y resultado; este último visto en la influencia del desarrollo de la Educación para la Paz en la formación continua de los docentes de Ciencias sociales y en el primer caso en la toma de decisiones sobre investigación educativa y proyección de acciones. Esta no constituye un estado final, sino favorece la modificación de elementos siempre que la variación no afecte las cualidades.

El sistema se distingue por la capacidad para incorporar los cambios del contexto, aporta rasgos de utilidad y permanencia como parte de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales. No pierde su cualidad y funcionalidad; pues la propia dinámica le permite adaptarse a las nuevas condiciones para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

4.3 Devolución del resultado al campo de investigación y criterios de los evaluadores externos (especialistas) sobre la factibilidad del sistema

Se realiza un taller de reflexión con los docentes de Ciencias sociales y los miembros del consejo de dirección por estar involucrados en el proceso de investigativo. Se dirige a la valoración del sistema a partir de la experiencia de los implicados, quienes aportan criterios de validez sobre las acciones como resultado de la investigación cualitativa. En un primer momento se presenta el sistema y se procede a la reflexión de los participantes sobre el acercamiento del investigador a las consideraciones teóricas

del sistema como resultado científico. Se determina la definición, las características, cualidades y razones que justifican al sistema como resultado científico pedagógico y de la investigación. Los análisis se encuentran en el epígrafe 4.1 del presente capítulo.

Resulta recurrente el criterio sobre la importancia de la proyección de acciones en la clase que permite entender la dinámica social y orientar la capacidad e interpretación analítica de los procesos sociales para convertir a los estudiantes en agentes para el desarrollo de la paz positiva, la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos y los derechos humanos. De igual forma, hacia otros espacios educativos y tener en cuenta las exigencias de la sociedad y del Mined para develar con mayor claridad el carácter abierto en las relaciones de los elementos y componentes del sistema.

En relación con las exigencias para la implementación del sistema, manifiestan la importancia de la combinación de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico como vías para corroborar el desarrollo de la Educación para la Paz por la hiperbolización en los documentos normativos y en la práctica educativa, determinadas formas de ambos procesos. Se demuestra la necesidad de su interacción no solo para el propósito de la investigación, sino un patrón en el tratamiento de otros temas al proponer una organización sistémica de elementos hasta ahora no relacionados en el proceso de formación continua de los docentes de Ciencias sociales.

Coinciden en señalar cómo sería oportuno considerar dentro de las consideraciones metodológicas los principios para la implementación del sistema y la fundamentación a partir de la relación entre los principios de la enseñanza de Labarrere y Valdivia (1988), con los pedagógicos y didácticos de Addine (2002) y Chávez (2003) y los educativos de la Educación para la Paz propuestos por Tuvilla (2004); Abrego (2009); Ocampo (2011); Ospina (2010); Leyva (2012); Martínez y Sánchez (2013) que lo distinguirá de otros sistemas por la organización que sustenta su estructuración. Los resultados del análisis se encuentran en el epígrafe 4.2 del presente capítulo.

En otro momento consideran la necesidad de reconocer un conjunto de requisitos que deben distinguir al docente de Ciencias sociales como un educador para la paz. Se orienta que realicen una lista de ellos y se aprecian coincidencia en destacar la importancia de la proyección de acciones a partir del valor del contenido de las asignaturas de Ciencias sociales y enseñar a los estudiantes las habilidades para el desarrollo de la Educación para la Paz. Seguidamente, se presentan los rasgos o cualidades determinados por Carter (2006); Navarro, Nario y Galce (2008) y se orienta la realización de una comparación entre las características identificadas con las de estos autores.

Los participantes destacan cómo los rasgos o cualidades que presentan estos autores pueden ser concretadas por cualquier docente en la práctica educativa; sin embargo, los docentes de Ciencias sociales, debido a las potencialidades de las asignaturas que dirigen, la implicación en el trabajo político e ideológico y de educación en valores, deben distinguirse por otros requisitos para convertirse en un educador para la paz. Estos requisitos se contextualizan para las escuelas pedagógicas, las potencialidades de la formación inicial y del área del conocimiento; aunque pueden ser considerados por docentes, siempre que se les prepare para su desarrollo. Los resultados de estos criterios se encuentran el epígrafe 4.2 de este capítulo.

Las valoraciones del grupo de estudio se toman en consideración y se favorece la mejora del sistema propuesto. Los criterios ofrecidos no iban en contra de los propósitos de la investigación, sino a identificar otras cualidades significativas para darle mayor consistencia, coherencia y factibilidad al resultado de investigación. Los participantes muestran satisfacción por el investigador al tomar en consideración sus criterios durante el proceso.

En un segundo momento, se realizan grupos de discusión conformados por docentes del departamento de Historia de la Universidad de Cienfuegos de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Marxismo-Leninismo e Historia y con docentes de Historia, Educación cívica y Cultura

política de Cienfuegos con experiencia en el trabajo de estas asignaturas; la formación de maestros; la dirección del trabajo político e ideológica y la educación en valores, los que actúan como evaluadores externos. Se realizan encuentros por separados con el objetivo de valorar el sistema.

El análisis se realiza mediante los tópicos incluidos en la entrevista en profundidad (Ver anexo XVIII) para la socialización de los resultados y la obtención de otros criterios sobre la pertinencia, factibilidad, la respuesta al problema y las posibilidades de generalización partiendo de la presentación y valoración del sistema por los participantes. Se ofrecen criterios favorables al manifestar la importancia de la dinamización y combinación de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico que guía el tratamiento de otros temas.

Consideran que les ofrece tratamiento a una problemática a escala mundial, tener en cuenta las crecientes manifestaciones contrarias a la paz en la sociedad cubana y con marcado reflejo en las instituciones docentes. El tratamiento del tema permite el debate dentro de la comunidad educativa, la toma de conciencia acerca del problema, preparar al docente para cumplir con el encargo social y utilizar las potencialidades de las asignaturas de Ciencias sociales y las funciones que desempeñan estos docentes en el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

Al referirse a su contribución en la solución de un problema del contexto educativo, a las exigencias de la sociedad y del Mined y a las necesidades de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz, consideran que propicia la relación entre trabajo educativo, político e ideológico, de educación en valores y la Educación para la Paz, aún cuando las exigencias de estas instituciones se dirijan a las tres primeras, no entra en contradicción con esta aspiración, sino las enriquece y refuerza. Consideran que el tránsito por los subsistemas favorece el cumplimiento del objetivo sobre el desarrollo de la Educación para la Paz en el proceso pedagógico escolar en las escuelas pedagógicas.

Al referirse a la representación gráfica del sistema se observa como criterio predominante la posibilidad de ubicar fuera del sistema los elementos relacionados con la formación de maestros, el Mined, la familia y la sociedad, pues estos constituyen elementos con los cuales el sistema interactúa y aportan a su carácter abierto. Este criterio es bien recibido por el investigador, pues al ubicarlos fuera, le ofrecen al sistema una mejor organización y coherencia.

Se discute sobre cómo se ajusta a la formación continua de los docentes de Ciencias sociales, aunque se debe atenderse con mayor intencionalidad el desarrollo de métodos del trabajo educativo. Se analiza la necesidad de un mayor nivel de actualización en lo referido a los contenidos de las asignaturas del área y atender la desmotivación para enfrentar con éxito el desarrollo de la Educación para la Paz. Se confirma que la planificación y organización de las diferentes formas de superación profesional y trabajo metodológico responden a las políticas en este sentido y se ajustan a las dinámicas de las escuelas pedagógicas aspectos confirmados por los evaluadores externos.

De estos criterios puede determinarse que la estructura del sistema es adecuada, los componentes son precisos, claros, pertinentes, relevantes y la interrelación funcional entre ellos asegura el cumplimiento del propósito general. En su conjunto es objetivo, de fácil comprensión y factible de ser aplicado; se ajusta al contexto, toma en cuenta las necesidades, intereses, características de las escuelas pedagógicas y de los docentes de Ciencias sociales; por tanto resulta pertinente.

#### 4.4 Criterios para evaluar el rigor científico y metodológico del estudio realizado

El rigor científico y metodológico de la investigación descansa en los resultados de los análisis de los métodos aplicados, las valoraciones que emergen de las reflexiones con los participantes y las inferencias del investigador. Se asumen los criterios de Salgado (2007:74-75) que se adaptan al objeto de la investigación, entre ellos: la credibilidad, confiabilidad o validez; la transferibilidad o aplicabilidad; auditabilidad o confirmabilidad y neutralidad.

La credibilidad: se logra en la medida que los docentes de Ciencias sociales reconocen los resultados alcanzados, se logra la aproximación al pensamiento y el sentir de los participantes. Se realiza a través de la observación, la autovaloración de los docentes de Ciencias sociales y las conversaciones con los directivos. Se expresa en la variedad de métodos y técnicas empleadas que contrarrestan la perspectiva del investigador, de la proyección de acciones hacia los estudiantes, la familia y se tiene en cuenta las demandas de la sociedad y del Mined para determinar la coherencia entre los resultados y las interpretaciones a partir de la triangulación y discusión de la información en las etapas del proceso investigativo.

Se realizan observaciones, se valoran los resultados de la proyección de acciones hacia la práctica educativa en los ciclos, las autovaloraciones de los docentes de Ciencias sociales y la evaluación sistemática del proceso de investigación permiten comprobar la evolución de los participantes hacia el desarrollo de la Educación para la Paz. La utilización de grupos de discusión integrados por los docentes de Ciencias sociales y miembros del consejo de dirección facilitan el acceso al campo, aportan información empírica y valoraciones del problema. Las propuestas realizadas por los docentes de Ciencias sociales para el propósito de la investigación y las evidencias de los diferentes momentos del proceso investigativo. (Ver Anexo XIX)

La transferibilidad o aplicabilidad consiste en la posibilidad de extender los resultados del estudio a otros sujetos, en dependencia de la similitud de los contextos. Se analiza con profesores del departamento de Historia de la Universidad de Cienfuegos que integran la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Marxismo-Leninismo e Historia, en el colectivo de carrera. Estos manifiestan la posibilidad de la aplicación del sistema al colectivo de docentes que trabaja en los diferentes años de la carrera, pues ambos escenarios se caracterizan por formar profesionales para la Educación y con funciones similares a las del grupo de estudio.

Expresan la posibilidad de utilizar los instrumentos del diagnóstico que se encuentran en los anexos con la debida contextualización. Consideran pertinente el eje estructurador por propiciar el desarrollo de la Educación para la Paz a partir de la combinación de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico. Facilita la profundización de lo aprendido y la proyección de acciones a otros contextos. Se coincide en la posibilidad de utilizar las formas seleccionadas, respetar la organización de cada subsistema; pero dejar a elección las clases abiertas.

Los metodólogos municipales y profesores de Historia, Educación cívica y Cultura política de la provincia de Cienfuegos en sesiones de superación profesional sobre la temática impartidas por el autor, encontraron que la propuesta puede ser aplicada por la presencia de manifestaciones contrarias a la paz en el proceso pedagógico escolar; pero teniendo presentes otras funciones que realizan como guías base de pioneros o asesores metodológicos con previo diagnóstico.

La neutralidad: el investigador describe en el diario los sucesos como se producen en el proceso investigativo, los criterios de los participantes, los aportes en lo relativo a investigación educativa, formación continua para el desarrollo de la Educación para la Paz y las evidencias gráficas.

La auditabilidad o confirmabilidad: se lleva a cabo un registro y la documentación de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación con los grupos focal y de estudio. Se incorpora el tema como parte de una asignatura del currículo propio que imparte el autor en la Licenciatura en Educación; especialidad Marxismo-Leninismo e Historia y, a partir del currículo optativo/electivo, en las carreras de Instructor de Arte y Pedagogía-Psicología.

Al concluir la asignatura se aplica un taller de reflexión con los estudiantes, que debían referirse a los aportes de la asignatura a su formación profesional y personal, en la que destacan que les permitió definir y diferenciar términos, valores y actitudes asociadas a la Educación para la Paz necesarios para la práctica educativa de los docentes. La incorporación de parte de lo aprendido a la labor como

promotora del arte en función de la formación de la cultura de paz. El reconocimiento de manifestaciones de violencia, contrarias a la paz, determinar estrategias para la prevención y el trato hacia los demás. El mejoramiento de las relaciones en el grupo, lograr ser más tolerantes sin importar la situación económica, la preferencia sexual o el país.

En relación con las modificaciones que les gustaría realizar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura, consideran la cantidad de horas de la asignatura; asignarle más tiempo para propiciar la reflexión de temas de significación para la práctica educativa de cualquier docente. La utilización de materiales audiovisuales para propiciar el debate a partir de diferentes puntos de vista. Incrementar la realización de trabajo investigativos a partir del contexto escolar, familiar y comunitario para debatir a partir de lo vivencial.

#### Conclusiones del capítulo IV

El sistema de formación continua propuesto favorece un cambio en la organización y planificación de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas, en la que se concibe el desarrollo de la Educación para la Paz como parte de su contenido. En correspondencia con ello se potencia la participación del docente en la toma de decisiones, se aprovechan las potencialidades de la institución y la formación inicial de este docente para la incorporación de este proceso a partir de la proyección de acciones hacia los estudiantes, la familia y tener presente las exigencias de la sociedad y del Mined.

La valoración de los sujetos implicados acerca del sistema expuesto a discusión grupal por los participantes y los evaluadores externos resultó satisfactoria, se reconoce la pertinencia, factibilidad y posibilidad real que permitió corroborar la validez del sistema sustentado en su valor teórico y metodológico, pero con la debida atención a las exigencias, cualidades organizativas y consideraciones metodológicas para favorecer la concreción del sistema en la práctica educativa.

## **CONCLUSIONES**

La Educación para la Paz constituye una necesidad en la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en tanto contenido educativo influye en el desarrollo multilateral y de la personalidad, el trabajo educativo, político e ideológico y la educación en valores, a partir de la relación dialéctica de su sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permite actuar con sentido humano, regir y orientar la conducta hacia la prevención de la violencia, la resolución pacífica de conflictos, la defensa de los derechos humanos y la tolerancia en el proceso pedagógico escolar de las escuelas pedagógicas.

La exploración de la práctica educativa de los docentes de Ciencias sociales evidencia que esta aspiración no ha sido debidamente intencionada a pesar de las potencialidades de su formación inicial y los documentos normativos de las escuelas pedagógicas; apreciándose desconocimiento de sus contenidos, manifestaciones contrarias a la Educación para la Paz en estos docentes, lo que impide la proyección de acciones orientadas a la transformación del trabajo educativo en estas instituciones.

La investigación acción cooperativa utilizada demuestra ser eficiente para la solución del problema en un proceso dialéctico que emerge de la indagación concerniente a las prioridades de los problemas del grupo de estudio, en una constante acción y reflexión que permite tomar decisiones en lo relativo a la formación continua e investigación educativa a partir de la construcción de la teoría y la reconstrucción de la práctica como estrategias en la determinación de las regularidades, los elementos y componentes a incorporar al sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

La aplicación de las acciones durante los ciclos de investigación propicia valorar las transformaciones en la formación continua de los docentes de Ciencias sociales a partir de las funciones que desempeñan como docentes, profesores guías, responsables de asignaturas o directivos en las escuelas pedagógicas e influya en el resto de los docentes de la institución, se proyecte la acción hacia los estudiantes, la familia y tener en cuenta las exigencias de la sociedad y del Mined referidas al trabajo educativo, político e ideológico y de educación en valores en la formación de maestros.

El sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas demuestra que se ofrece una solución al problema planteado en la medida en que se combinan las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico partiendo de los subsistemas de apropiación, profundización y consolidación, los cuales se adecuan al contexto y a las características de los sujetos participantes para propiciar la participación real, a partir del conocimiento de su realidad y de sí mismos, apreciándose cambios valorados cualitativamente que demuestran su efectividad en el logro de los objetivos planteados.

En la valoración del sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas se toman en consideración los criterios de los sujetos participantes como criterio de validez de la investigación cualitativa, quienes lo valoran de positivo dadas las transformaciones y la proyección de acciones del grupo de estudio hacia diferentes contextos; además de los criterios de los evaluadores externos en la comprobación de la transferibilidad; neutralidad y auditabilidad, demostrando su carácter viable.

## **RECOMENDACIONES**

1. Continuar este trabajo en el colectivo de la escuela pedagógica con vista a la profundización en otras aristas del problema como la neutralización de las posibilidades de la institución de generar violencia en este contexto, y extender sus resultados, con el fin de incorporarlos a la formación continua de los miembros del consejo de dirección y demás docentes.
2. Profundizar en la incorporación de los contenidos de la Educación para la Paz, a partir de las potencialidades de las asignaturas y del valor de contenido de la asignatura de Cultura política; por su influencia en la cultura política de los estudiantes.
3. Extender la propuesta a otras instituciones de este tipo y carreras pedagógicas de la Universidad con el control de los resultados y acorde con las adecuaciones pertinentes.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Abbagnano, N. (2004). Diccionario de filosofía. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
2. Abebe, T., Gbesso, A, y Nyawalo, P. A. (2006). Peace Education in Africa. Addis Abeba: Universidad para la Paz. Recuperado de: <http://www.africa.upeace.org>
3. Abrego, M. G. (2009). Propuesta de Educación para la Paz y Cultura de Paz para la ciudad de Puebla. Tesis Doctoral. Granada, España: Universidad de Granada.
4. ----- (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. Espacios Públicos, p.149-164.
5. Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. Revista Iberoamericana de Educación, OEI. no. 38. Recuperado de: <http://www.rieoei.org>
6. Acosta, Y; Bueno, E. y Baute, L. M. (2006). Modelo de Gestión para la Formación y Desarrollo de los profesores a tiempo parcial docentes de la Universalización en la Universidad de Cienfuegos. Cienfuegos, Cuba: UCF Carlos Rafael Rodríguez.
7. Addine F. y Miranda T. (2013, 12 octubre). Caracterización del Modo de actuación del profesional de la educación. Recuperado de: <http://revistas.mes.edu.cu>
8. Addine, F. y García G. (2001). Formación permanente de profesores: retos del siglo XXI. La Habana, Cuba: Unesco.
9. Addine, F. y García G. (2010). Una didáctica para el postgrado en la Educación Superior Pedagógica. Algunas implicaciones para el desempeño curricular. Evento Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
10. Addine F...et. al. (2010). La Superación Pedagógica de Profesores en Cuba. Pre evento Internacional de Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
11. Afanasiev, V. G. (1977). Dirección científica de la sociedad. Moscú, Rusia: Progreso.

12. Aguiar, X. M. (2010). Modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la universidad de ciencias de la cultura física y el deporte. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: UCP Félix Varela.
13. Aisenberg, B. (2000). Seminario Internacional sobre Constructivismo y Educación en relación a las Didácticas Especiales. Montevideo, Uruguay: Colonia.
14. Alfonso, M., López, M. M., y Mendoza, I. (2014). El docente y su rol en el proceso de Superación Profesional. Universidad y Sociedad. Recuperado de: <http://rus.ucf.edu.cu>
15. Almeida, R. (2011). Sistema de talleres dirigido a la Superación Profesional de los Docentes de la Enseñanza Básica Integral en la Atención a la Diversidad de niños con Necesidades Educativas Especiales en la República de Cabo Verde. Tesis de Maestría. La Habana, Cuba: UCP Enrique José Varona.
16. Alpízar, R., Baute, L. M. y otros. (1999). Particularidades del Sistema de Gestión de Recursos Humanos en la Universidad de Cienfuegos. Cienfuegos, Cuba: UCF Carlos Rafael Rodríguez.
17. Alpízar, R. (2004). Modelo de Gestión para la Formación y Desarrollo de los Directivos Académicos de la Universidad de Cienfuegos. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.
18. Alvarado. L. (2006). Formación continua de profesores en servicio: formación de formadores. Profissionais da Educação. Políticas, formação e pesquisa, p. 75-89.
19. Álvarez de Zayas, C. M., Fuentes, H.C. (1997). El posgrado. Cuarto nivel de Educación. La Habana, Cuba: IPLAC.
20. Álvarez de Zayas. C. M. (1998). Pedagogía como Ciencia. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.
21. ----- . (1999). La escuela en la vida. La Habana, Cuba: Félix Varela.

22. Añorga, J...et.al. (1995). Glosario de términos de Educación Avanzada. Sucre, Venezuela: U.M.R.P.S.F.X.CH.
23. Añorga, J. (1996). Teoría y Práctica, Didáctica y algo más. La Habana, Cuba: UCP: Enrique José Varona.
24. ----- (2001). Concepciones teóricas y metodológicas de la Educación. La Habana, Cuba: UCP Enrique José Varona.
25. Arellano, N. (2004). Comunicación en la Prevención del Conflicto en Instituciones Educativas de Media, Diversificada y Profesional. Tesis Doctoral. Cabimas, Venezuela: Universidad Experimental Rafael María Baralt.
26. Arellano, N., Nava N. (2006). La Formación de los Docentes en la Prevención y Manejo de la Violencia. Cabimas, Venezuela: Universidad Experimental Rafael María Baralt.
27. Arencibia, V... et. al. (2003). La formación continua a distancia de los profesionales de la educación. Evaluación de su impacto. Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
28. Arencibia, V., del Llano, M. (1999). La formación inicial y permanente de los profesionales de la educación en los Institutos Superiores Pedagógicos. Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
29. Arteaga, S. (2005). Modelo pedagógico para desarrollar la Educación para la Paz centrada en los valores morales en la escuela Media Superior Cubana. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: ISP Félix Varela.
30. Arteaga, S. (2013). Preparación- Superación y capacitación. Sus relaciones. Villa Clara, Cuba: Material en soporte digital.
31. Artiles, I. (1998). Violencia y sexualidad. La Habana, Cuba: Científico Técnica.

32. Artiles, I. (2000). Identidad femenina y violencia doméstica. La Habana, Cuba: Sexología y Sociedad.
33. Ávalos, B. (2007). La formación docente continua en Chile. Formación Docente: Un Aporte a la Discusión. Santiago de Chile, Chile: Unesco.
34. ----- (2007). Hacia un sistema de formación docente continua. Informe de Consultoría para Juárez y Asociados. Santiago de Chile, Chile: Unesco.
35. Avendaño, V. (2013). Educación para la paz. Congreso Virtual Mundial de e-Learning. Recuperado de: <https://www.youtube.com>
36. Avellanosa, I. (2003). Los actores de la violencia escolar. Estudios de Juventud, p. 62- 64.
37. Barahona, F. (1998). La Educación para la Paz: Un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad. Recuperado de: <http://umbral.uprrp.edu>
38. Barbón, O. G., Añorga, J., López; C. L. (2014). Formación permanente, superación profesional y profesionalización pedagógica. Tres procesos de carácter continuo y necesario impacto social. Órgano oficial de la Sociedad Cubana de Reumatología y el Grupo Nacional de Reumatología. Volumen XVI (1).
39. Bartolomé, M. (1994). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? Revista de Investigación Educativa. (20), p.7-36.
40. Bartolomé, M. y Anguerra, M.T. (1990). La investigación cooperativa, vía para la innovación en la Universidad. Barcelona, España: PPU.
41. Baute, L.M. (2011). Sistematización de la formación pedagógica de los profesores universitarios en la superación profesional postgraduada. Tesis Doctoral. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.

42. Baute, LM, Iglesias, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesorado universitario. *Pedagogía Universitaria*, p.36.
43. Baxter, E. (1989). La formación de valores. Una tarea pedagógica. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
44. Berges J.M. (2003). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de la Secundaria básica. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: UCP Félix Varela.
45. Bernaza, J. (2004.). Teoría, reflexiones y algunas propuestas desde el enfoque histórico cultural para la educación de posgrado. La Habana, Cuba: Mes.
46. Bernaza, J., Lee, F. (2004, 12 octubre 2013). Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación desde la perspectiva pedagógica de la educación de postgrado. *Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org>
47. Bernaza, J...et.al. (2013). El proceso pedagógico de postgrado: fundamentos, retos y aplicaciones. *Pedagogía Internacional*. La Habana, Cuba: Unesco.
48. Berthalanffy, L. V. (1976). Teoría general de sistemas. New York, Estados Unidos.
49. Bertoldi, S., Fiorito, M. y Álvarez, M. (1993). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia Docencia y Tecnología*. Recuperado de: [www.revistacdyt.uner](http://www.revistacdyt.uner)
50. Bocaz, M. L. (2006). EDUCAPAZ. Manual Pedagógico de Educación para la Paz. Ciclo de Preescolar. Recuperado de: [www.educapaz.org](http://www.educapaz.org)
51. Bock, G. (2005). La historia de las mujeres y la historia de género: aspectos de un debate internacional. Valencia, España: Universidad de Valencia.

52. Bolam, R...et.al. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
53. Boldiriev, N.I. (1987). Metodología de la organización del trabajo educativo. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
54. Borrero, A., Marchant, P. y Novoa, D. (2006). Percepciones de los jóvenes acerca del uso de las tecnologías de información en el ámbito escolar. La Habana, Cuba: Científicas de América Latina y el Caribe.
55. Blanco, A. (1995). Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana, Cuba: ISPEJV.
56. Boucher, F. (2003). Propuesta de una campaña publicitaria para equipos de fútbol. Tesis Doctoral. Ciudad de Puebla, Colombia: Universidad de las Américas.
57. Bravo, G. (2004). Una estrategia para la formación permanente del profesorado de Secundaria Básica desde la comunicación didáctica. Tesis Doctoral. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
58. Buhler, Ch. (1967). «Human life as a whole» en Bugental J. (dir.). Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf>
59. Carter, C. (2006). Standards for Peace Education. Florida Center for Public and International Policy Paper. Florida: University of North Florida. Recuperado de <http://www.unf.edu>
60. Cárdenas, N. (2005). Modelo pedagógico para el autoperfeccionamiento del modo de actuación relacionado con la superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: UCP Félix Varela Morales.

61. Casadevall, A. (2008). Estrategia de superación profesional para el perfeccionamiento de la comunicación pedagógica con enfoque personológico en los docentes de la carrera del docente general integral de Secundaria básica. La Habana, Cuba: Mes.
62. Cascón, P. (1994). La alternativa del juego. II Juegos y dinámicas de educación para la paz. Madrid, España: Los Libros de La Catarata.
63. ----- (2000). Un reto necesario, educar en el conflicto. Madrid, España: Cuadernos de Pedagogía (287).
64. Cascón, P. y Beristain, C. (1989). La alternativa del juego: Madrid, España: Fichas técnicas.
65. Castillo, G. E., Morales, M. A. (2005). Ciencias sociales, formación ciudadana, productividad y desarrollo desde la cosmovisión de los pueblos y su aprendizaje. Guía Metodológica. San Carlos, Guatemala: Universidad San Carlos.
66. Castro, J. (2003). Gestión de la calidad en el posgrado. CD Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
67. Chávez, J. (2003). Aproximación a la teoría cubana. CD Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
68. Comins, I. (2003). La ética del cuidado como educación para la paz. Tesis doctoral. Madrid, España: Universidad Jaume I.
69. Colectivo de autores. (2012). Didáctica de las Ciencias sociales. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
70. Colectivo de autores. (2014). La enseñanza-aprendizaje de las Ciencias sociales. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
71. Colectivo de autores. (2014). Enseñar Ciencias sociales en la escuela media: tendencias y exigencias metodológicas. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

72. Congreso Internacional sobre Enseñanza de los Derechos Humanos. La importancia de la educación en derechos humanos. Recuperado de: [www.corteidh.or.cr](http://www.corteidh.or.cr)
73. Corona, L. A., Iglesias M., Espinosa A. (2011, 6 de septiembre). Valoración de la aplicación del sistema de tareas docentes para la formación de la habilidad toma de decisiones médicas en la asignatura Medicina Interna. Recuperado de <http://www.medisur.sld>
74. Cruz, F. (2008). Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat>
75. Davini, C. (1995). La formación docente en cuestión. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
76. Declaración de Jartum (1999). Llamamiento de Tíblisi para la paz y la tolerancia. Tíblisi, Georgia: Unesco.
77. De Lella C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Documento en soporte digital.
78. Del Valle, M. (2003). Los objetivos en la educación superior. Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
79. Dios, M. (2001). En son de Paz. Coruña, España: Fundación Cultura de Paz.
80. Domínguez, Y. (2012). La superación permanente del maestro primario: una necesidad del sistema educativo cubano. Recuperado en <http://web.ua.es>
81. Drug, E. G... et.al. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud a la OMS. Washington DC, Estados Unidos: Científico-Técnica.
82. Dueñas, M. Á., Rodríguez, M. (2002). Educar para la paz enseñando historia. Recuperado de <http://www.redalyc.org>
83. Durasievich, Y. y L.M. Stepanian. (1973). Conferencias sobre pedagogía socialista. La Habana, Cuba: Dirección de Producción de Medios de Enseñanza, Mined.

84. Duta, N. (2012). Formación psicopedagógica del profesorado universitario en el contexto actual de la enseñanza superior. Recuperado en <http://web.ua.es>
85. Espinosa, C.X (2012). La superación profesional de los docentes de la Universidad Metropolitana para el acceso y retención de estudiantes universitarios. Tesis Doctoral. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos.
86. Eliot, J. (1990). La investigación- acción en educación. Madrid, España: Morata.
87. Fariñas, G. (2005). Psicología, educación y sociedad, Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana, Cuba: Félix Varela.
88. Fernández, A. (2004). Paz Interna. En López Martínez, M. (Dir.). Enciclopedia de Paz y Conflictos. Granada, España: Universidad de Granada.
89. Fernández, S. (2008). El fomento de la cultura de paz desde la educación infantil Guía didáctica para el Primer Curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Máster en Gestión y Resolución de Conflictos: Mediación. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
90. Ferrer, D. (2009). Alternativa de intervención desde las competencias comunicativas para minimizar la violencia psicológica en parejas rurales y suburbanas. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: Universidad Central de Las Villas.
91. Fisas, V. (2002). Cultura de Paz y gestión de conflictos. Barcelona, España: Icaria.
92. ----- (2004). Cultura de Paz. Futuros. Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable No. 7. Recuperado de <http://www.revistafuturos.info>
93. Forneiro, R. (1996). El sistema de formación inicial y continua del personal docente en Cuba. La Habana, Cuba. (Material digital).
94. Foulquié, P. (1967). Diccionario del lenguaje filosófico. Barcelona, España: Labor.
95. Fountain, S. (1999). Educación para la Paz en UNICEF. Recuperado de [www.unicef.org](http://www.unicef.org)

96. Fraga, O. (2005). Estrategia de superación profesional para la preparación teórica metodológica del docente en el contenido de la ética martiana. Tesis de Maestría. Villa Clara, Cuba: UCP Félix Varela.
97. Franco, O. (2003). La formación permanente del personal docente en ejercicio. Diferentes modalidades de superación y perfeccionamiento profesional. Papel de los institutos superiores pedagógicos y de las direcciones de educación en cada territorio. CD Carrera Licenciatura en Educación Preescolar. La Habana, Cuba: Empromave.
98. ----- (2014). La experiencia de formación continua para la educación infantil en Cuba. Guarulhos, p. 08-34.
99. Galtung, J. (1985). Sobre la paz. Barcelona, España: Fontamara.
100. ----- (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Bilbao, España: Bakeaz.
101. ----- (1998). Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas. Bilbao, España: Bakeaz.
102. ----- (2003). ¿Qué es una cultura de paz y cuáles son sus obstáculos? Recuperado de: <http://www.trascend.org>
103. ----- (2005). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao, España: Gernika Gogoratuz.
104. García, M. (2001). Estrategia participativa desde la comunidad educativa dirigida a eliminar manifestaciones de violencia en adolescentes. Tesis Doctoral. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.
105. García G. y Addine F. (2004). Formación Permanente de Profesores. Retos del Siglo XXI. La Habana, Cuba: Materiales del CIED.

106. García, G...et.al. (2007).Temas de introducción a la formación pedagógica. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
107. ----- . (2009). Modelo para el Postgrado en la Universalización. Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
108. García, M. P. y Maquilón, J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, p. 17-26. Recuperado de: <http://www.aufop.com>
109. García, G. y Delgado E. (2004). El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. En Addine F., Didáctica, teoría y práctica (3 y 275). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
110. García, H. y Ugarte, D. P. (1997). Resolviendo conflictos en la escuela. Manual para maestros. Perú: APENAC.
111. Gesell, A. (1945). Theembryology of behavior. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream>
112. ----- . (1946). Embriología de la conducta. Los comienzos de la mente humana. Recuperado de: <https://www.aacademica.org>
113. Giesecke, M. (2000). Cultura de paz y enseñanza de historia. Recuperado de [www.ucab.edu.ve](http://www.ucab.edu.ve)
114. Gómez Palacios, J. J. (1999). Educar para la paz. Madrid, España: CCS.
115. González, A. y Gallardo, T. (2006). La Universidad Renovada. San Agustín de Arequipa, Perú: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
116. González, M.V. y González, R. M. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Iberoamericana de Educación, p.6.

117. González, P. L. (2005). Modelo de capacitación desde la historia contemporánea, para los profesores en ejercicio de Secundaria básica. Tesis Doctoral. Pinar del Río, Cuba: Universidad de Pinar del Río.
118. González, Z. (2007). La preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: UCP Félix Varela.
119. Gorguet, I.C. (2015). La violencia: un mal curable. Santiago de Cuba, Cuba: Oriente.
120. Granados, H. (2007). Manual: Educando para una cultura de paz: ¿hacia dónde nos lleva este camino? Cartagena, Colombia: Antropos.
121. Guilles, F. (1990). El trayecto de formación. Ciudad de México, México: Paidós.
122. Guerra, C. y Ledea, B. I. (2012). La formación profesional permanente del docente universitario. Recuperado de <http://www.ucab.edu.ve>
123. Guerras, A. (2010). Personalidades homosexuales en la historia. Revista digital: Innovación y experiencias educativas.
124. Guía metodológica para promover una cultura de paz del Centro Guaman Poma de Ayala, España. Recuperado de <http://www.oala.villanova.edu>
125. Guzmán E. (2003). Aprendizaje Moral en el Espacio Universitario. Valencia, Venezuela: Educación en valores.
126. Hacia una cultura global de paz. (1995). Recuperado de: <http://www.oala.villanova.edu>
127. Hernández, P. (1985). Fundamentos de una Pedagogía Científica. Santo Domingo, República Dominicana.
128. Hicks, D...et.al. (1993). Educación para la paz. Madrid, España: Morata.

129. Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. Recuperado: <http://redined.mecd.gob.es>
130. Jares, J. (1999). Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid, España: Popular.
131. ----- (2001). Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid, España: Popular.
132. ----- (2004). La educación para la convivencia como proceso de alfabetización de conflictos. Propuestas de formación. Bilbao, España: Bakeaz.
133. Jiménez, R. Á. (2003). La educación en valores y la educación para la paz: un camino para la formación de la cultura ciudadana de la convivencia pacífica en la Secundaria básica. Tesis de Maestría. Villa Clara, Cuba: UCP Félix Varela.
134. Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona, España: Laertes.
135. Kent, R. (1996). Algunas preguntas sobre la calidad y su evaluación en la Educación Superior Latinoamericana. En Educación Superior con miras al siglo XX. Caracas, Venezuela: Universidad Bolivariana.
136. Kinnear, T. y Taylor, J. (1998). Investigación de mercados. Ciudad México, México: Mc Graw Hill.
137. Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. Sociology of Health. Recuperado de: [www.bmj.com/cgi](http://www.bmj.com/cgi)
138. Konnikova, T.E. (1975). Metodología de la labor educativa. Ciudad México, México: Grijalbo.
139. Koroleov, F. (1977). Lenin y la Pedagogía. Moscú, Rusia: Progreso.
140. Kovaliov, A.K. (1965). Cuestiones generales de la Pedagogía. Bogotá, Colombia: Sudamericana,
141. Klingberg, L. (1972). Introducción a la didáctica general. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

142. Krug, E. G. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Problemas científico-técnicos. Washington, Estados Unidos: Organización panamericana de la Salud.
143. Krueger, R. (2006). Analyzing focus group interviews. Spotlight On Research. Recuperado de: [www.jwocnolnline.com](http://www.jwocnolnline.com)
144. ----- (2006). Is it a focus group? tips on how to tell. Spotlight On Research. Recuperado de: [www.jwocnolnline.com](http://www.jwocnolnline.com)
145. La tolerancia. Umbral de la paz. París. (1994). Recuperado de: <http://www.unesco.org.uy>
146. Labarrere, G. y Valdivia, G. E., (1988). Pedagogía. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
147. Lawrence, J. (1970). Violence in Social Theory and Practice. New York, Estados Unidos: Prentice Hall.
148. Lederach, J. P. (1984, 2000). Educar para la paz: objetivo escolar. Barcelona: Fontamara.
149. Legaspi, A. (1965). Pedagogía y Marxismo. La Habana, Cuba: Editora del Consejo Nacional de Universidades.
150. León, M. y Piñón, J. (2008). La sistematización: una vía estratégica para la integración científica a través del posgrado. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.
151. Leyva, J. J. (2012). Educación para la Paz y seguridad humana en una sociedad intercultural: la imagen de las misiones humanitarias y de de paz en la escuela. Barcelona, España: Octaedro.
152. Litosseliti, L. (2003). Using focus groups in research. Londres, Inglaterra: Continuum.
153. López, R. (2012). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar Ciencias sociales? Recuperado de: [File:///G:/histodidactica/index.php](http://www.histodidactica.com/index.php)
154. Lorences, L. J. (2003). Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: UCP Félix Varela.

155. Lopez, J. (2002). Selección de temas psico-pedagógicos. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
156. Lozano, N. (2010). El Reto de la Educación para la Paz en el Contexto Mexicano. Recuperado de: <http://fundaciontehillim.blogspot.com>
157. Marcelo, C. (1999). Formación de profesores para el cambio educativo. Barcelona, España: EUB.
158. ----- (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. Iberoamericana de Educación. Recuperado de: <http://www.rieoei.org>
159. ----- (2001). La Función Docente. Madrid, España: Síntesis.
160. ----- (2002). E-Learning-Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet. Barcelona, España: Gestión.
161. Martín, D. y Borges, M.C. (2013) A formação de professores na UFTM. Seminário Nacional o Uno e o Diverso na Educação Escolar y III Congresso de Psicopedagogia. Uberlândia, Brasil: Universidad Federal de Uberlândia.
162. Martínez, C. y Sánchez, S. (2013). Escuela, espacio de paz. Granada, España: Universidad de Andalucía.
163. Martínez, J. E. (2003). Estudio de la investigación- acción como estrategia de análisis de la práctica educativa en la asignatura Diseño y sociedad. Tesis Doctoral. Girona, España: Universidad de Girona.
164. Martínez, L. E. (2009). El sistema de actividades como resultado científico en la maestría en ciencias de la educación. (Material digital).
165. Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la Metodología Cualitativa. Ciudad México, México: Trillas.
166. Martínez, V. (2001). Filosofía para hacer las paces. Barcelona, España: Icaria.

167. ----- (2005). Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas. Barcelona, España: DESCLÉE.
168. ----- (2013). Podemos hacer las paces. Colección Ética Aplicada. Barcelona, España: DESCLÉE.
169. Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado: Currículum y formación del profesorado. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es>
170. Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales. Tesis Doctoral. Ciudad México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
171. Mayor, F. (2003). Educación para la Paz. Educación XXI. Barcelona, España: Facultad de Educación de la UNED.
172. ----- (2004). Educación para la Paz. Barcelona, España: Facultad de Educación de la UNED.
173. Mayorga, M. J. y Tójar, J. C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Recuperado de <http://www.institucional.us.es/revista/fuentes>
174. Meier, A. (1984). Sociología de la Educación. La Habana, Cuba: Ciencias sociales.
175. Mena, A. M. y Méndez, J. M. (2009). Los grupos de discusión. Recuperado de <http://www.researchgate.net> , <http://www.investigacióncualitativa.es> y [www.rieoei.org](http://www.rieoei.org)
176. Messina, G. (2006). Formación permanente de educadores. Desafíos latinoamericanos. Nómadas. Recuperado de <http://www.pendientedemigracion.ucm.es.nomadas>
177. Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es>

178. Milián, P. M. (2011). La superación profesional de los docentes de la carrera de medicina para el tratamiento del contenido de la farmacología. Tesis Doctoral. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos.
179. Miranda, O. (2003). Complejidad y educación: tentaciones y tentativas. Ponencia al 1er. taller cubano sobre el enfoque de la complejidad. Instituto de Filosofía del CITMA. Recuperado de <http://www.nodo50.org>
180. Molina, B., Muñoz, F. A. (2004). Manual de Paz y conflictos. Granada, España: Universidad de Granada y Consejería de Educación.
181. Monclús, A. (1987). Educación para la paz: textos y experiencias. Madrid, España: Cruz Roja Española.
182. ----- (1999). Educación para la paz. Síntesis educación, Madrid, España: Cruz Roja Española.
183. Morais, R. (1995). Violencia e Educacao. Sao Paulo, Brasil: Papirus.
184. Morales, C. y Iraola, P.A. (2010). La educación energética en la escuela cubana y su repercusión en la superación de los docentes de preuniversitario. Recuperado de: <http://www.monteverdia.reduc.cu>
185. Morales, C. M., Guerra, M. y Iraola, P.A. (2013). Estrategia para la superación profesional en educación energética de los docentes. Recuperado de: <http://www.runachayecuador.com>
186. Morales, F. (1994). Psicología Social. Barcelona, España: Mac Graw-Hill.
187. Moreno, M. J. (2004). Psicología de la personalidad. Selección de lecturas. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
188. Morgan, D. L. (1996). Focus groups. Annual Review of Sociology, p. 129-152.
189. ----- (1997). Focus groups as qualitative research (2.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.

190. ----- (1998). The focus group guidebook. Thousand Oaks: Sage.
191. Muñoz, F. A., Molina, B. y Jiménez, F. (2003). Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz. Granada, España: Universidad de Granada.
192. Muñoz, F. A. (2004). Regulación y prevención de conflictos. Manual de Paz y Conflictos. Granada, España: Universidad de Granada.
193. Muñoz, F. A., Herrera, J., Molina, B., Sánchez, S. (2005). Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía. Granada, España: Universidad de Granada.
194. Mukin, A. (1986). Los sistemas y sus teorías. Moscú, Rusia: Progreso.
195. Navarro, L., Nario, J. (2008). Peace Education: A Pathway to a Culture of Peace. Quezon City, Philippines: Center for Peace Education, Miriam College. Recuperado de: <http://www.scribd.com>
196. Neuner, G...et.al. (1981). Pedagogía. La Habana, Cuba: Libros para la educación.
197. Newell, P. (2003). Combatir la violencia que afecta a la infancia. Innocenti Digest 2. Centro Internacional del Desarrollo del Niño. Unicef.
198. Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas: Curso escolar 2014 - 2015. La Habana, Cuba: Mined.
199. Núñez, N. A. (2015). De lo vivencial a lo creativo en la educación para la paz en Secundaria básica. Estrategia educativa. La Habana, Cuba: Universidad Agraria de La Habana.
200. Ocampo, R. J. (2009). Sentimientos morales y educación ética. Ser Humanos Hoy: Primer Congreso Internacional de Humanidades Contemporáneas. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
201. ----- (2011). Competencias para la paz en la educación del ciudadano. Teoría y Praxis Investigativa. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

202. Oja, S.A y Pine, G. (1981). A two year study of Teacher Stages of Development in Relations to Collaborative Accion Research Report Final. Durham, Estados Unidos de América: University of New Hampshire.
203. Olalde, A. J. (2008). Gestión y Resolución de Conflictos: Mediación. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
204. OMS. (2003). Una herramienta básica contra la violencia. Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington D.C., Estados Unidos: Publicaciones Científica y Técnica, (588).
205. Ortega A., Lorenzo, M., Carrascosa M.J. (1998). Derechos Humanos: Educación y Comunicación. Granada, España: Unesco.
206. Ortega A. (2001). La motivación del profesorado: factores influyentes y sugerencias para su mejora. Aula de Innovación Educativa, p. 13-17.
207. Ortega, P...et.al. (1996). Valores y Educación. Barcelona, España: Ariel.
208. Ortega, M. (2000). Historia y género. Madrid, España: UAM.
209. Ortega. R. y Mora, J. A. (2000). Violencia Escolar Mito o realidad. Sevilla, España: MERGABLUM.
210. Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. Universitas. Filosofía, Derecho y Política, p. 93-125.
211. Ovejero, A. (1998). Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
212. Palma, A. (2010). Profesorado, Didáctica de las Ciencias sociales y Educación para la Paz: implicaciones mutuas. II Congreso Internacional de Didactiques. Girona, España: Universidad de Girona.

213. ----- . (2012). Educación para la Paz: una respuesta a la violencia. En Prieto, M.T. Violencia y convivencias, diversas miradas en Iberoamérica. (4-30).Guadalajara, México: Cátedra Unesco.
214. ----- . (2012). La Educación para la ciudadanía en España. Portuguesa de Pedagogía, p.39-70.
215. Paymal, N. (2008). Pedagogía 3000. Argentina: Brujas.
216. Perdomo, L. (2010). Modelo teórico metodológico destinado a la superación profesional del docente de Secundaria básica para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje con adolescentes invidentes integrados. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: UCP Félix Varela.
217. Pérez, G. (1997). Cómo educar para la democracia: estrategias educativas. Madrid, España: Popular.
218. Pérez, N. (2016). Propuesta de programa de Educación para la Paz y la Convivencia a los profesionales de la educación. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/index.htm>.
219. ----- . La superación profesional como vía de la preparación de los docentes. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/index.htm>.
220. ----- . La Educación para la Paz y la cultura de paz como contenido de la formación de los profesionales de la docencia. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/index.htm>.
221. ----- . La Educación para la Paz como contenido de la superación profesional del docente universitario. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/index.htm>
222. ----- . Historia y Educación para la Paz: una propuesta para la carrera Marxismo-Leninismo e Historia. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/index.htm>

223. ----- . La Educación para la Paz como alternativa de construcción de poder. Cienfuegos, Cuba: IX Encuentro Provincial Presencia de Paulo Freire.
224. ----- . La formación de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. Santí Spirítus, Cuba: IV Jornada Científica Nacional de Didáctica de las Humanidades.
225. ----- . La Educación para la Paz desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Santí Spirítus, Cuba: IV Jornada Científica Nacional de Didáctica de las Humanidades.
226. ----- . La Educación para la paz en el contexto familia como alternativa de construcción de poder. Cienfuegos, Cuba: IX Encuentro Internacional Presencia de Paulo Freire.
227. ----- . La Educación para la Paz desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. Cienfuegos, Cuba: I Taller Nacional de Estudios Regionales y Locales y VIII Jornada Científico Estudiantil de Historia Regional y Local Enrique Edo Llop.
228. ----- . (2017). Sistema de formación continua para el desarrollo de la Educación para la Paz. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.
229. ----- . La formación continua de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. Matanzas, Cuba: IV Taller Internacional de Formación Básica y de Posgrado en la Universidad Contemporánea como parte VIII Convención Científica "Universidad Integrada e Innovadora CIUM 2017.
230. Piaget, J. (1981). Psicología y Pedagogía. Barcelona, España: Ariel.
231. Pineda, P. (2002). Gestión de la formación en las organizaciones, Barcelona, España: Ariel.
232. Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. Education et francophonie. Recuperado de: <http://search.epnet.com>

233. Planella, J. (2000). La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica. Recuperado de:  
<http://roble.cnice.mecd.es>
234. Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía: principios básicos. Enciclopedia general de la educación. Barcelona, España: Océano.
235. Programa de Educación para la Paz Dr. Josep Hungwa In Memoriam. Recuperado de  
<http://groups.teacherswithoutborders.org>
236. Proveyer, CL., Moya, I. y Delgado, S. (2015, 11 de septiembre). Violencia de género. La Habana, Cuba: Granma.
237. Proveyer, CL. (2002). Estudios sobre la problemática de la violencia en Cuba. La Habana, Cuba.
238. Prieto, A. (2007). Grupos focales. Dirección y evaluación de tecnologías en la salud.  
Recuperado de: [www.cenetec.salud.gob.mx](http://www.cenetec.salud.gob.mx)
239. Puche, L. (2010). La perspectiva de género en “Ciencias sociales, Geografía e Historia”,  
Didácticas Específicas, (3).
240. Quintana, O.M. (2008). Programa de superación para la preparación profesional de los docentes de las Escuelas de Cuadros Sindicales. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: ISP Félix Varela.
241. Ramírez, A. y Aguilera, C. (2009). La educación en derechos humanos un espacio desde la perspectiva educacional en Cuba, en Contribuciones a las Ciencias sociales. Recuperado de: [www.eumed.net](http://www.eumed.net)
242. Ramos, E. (2003). El desarrollo de la educación por la paz: un camino de obstáculos y oportunidades. Educación XX1, p. 129-146.
243. Regueira, K. (2010). Estrategia Educativa para la prevención de la violencia escolar en la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria básica. Tesis Doctoral. La Habana, Cuba: UCP Enrique José Varona.

244. Resolución No. 132/2004. Reglamento de educación de posgrado. La Habana, Cuba: Mes.
245. Resolución 150/1983. Reglamento de trabajo metodológico. La Habana, Cuba: Mined.
246. Resolución No. 200/2014. Reglamento de trabajo metodológico. La Habana, Cuba: Mined.
247. Resolución Ministerial No. 119/2008. Reglamento para el trabajo Metodológico. La Habana, Cuba: Mined.
248. Resolución Ministerial 151/ 2010. La Habana, Cuba: Mined.
249. Resolución Ministerial 300/1979. Reglamento de trabajo metodológico. La Habana, Cuba: Mined.
250. Resolución ministerial No 327/1985. Reglamento de trabajo metodológico. La Habana, Cuba: Mined.
251. Resolución 85/1999. Reglamento de trabajo metodológico. La Habana, Cuba: Mined.
252. Rigler, E. (1987). Focus on focus groups. ABA Baking journal, p. 97-10.
253. Rodney, Y. (2005). Programa de preparación de profesores y profesoras de la Secundaria básica en la prevención de la violencia escolar. Tesis de Maestría. La Habana, Cuba: UCP Enrique José Varona.
254. Rodríguez, E C. (2009). Estrategia didáctica para la preparación de los docentes asesores del programa nacional de educadores en la enseñanza de la lectura y la escritura inicial, en la Aldea el Tocuyo, municipio Morán. Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
255. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2008). Metodología de la Investigación Cualitativa. La Habana, Cuba: Félix Varela.
256. Rodríguez, M. (1995). La educación para la paz y el interculturalismo como temas transversales. Barcelona, España: Oikos-tau.

257. Rodríguez, M y Palomero. J. (2001). Violencia en las Aulas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Recuperado de: <http://www.aufop.org>
258. Rojas, L. R., Bladimir, E. y Arapé, A. (2006). Percepción de comunicación, conflictos y cultura de paz en grupos de estudiantes universitarios. Recuperado de: <http://www.aufop.org>
259. Rojas, M.C. (2009). La autopreparación profesional del docente a tiempo parcial de la educación primaria: una vía eficaz de formación permanente. Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
260. Roque, O. (2009). La educación para la paz y los derechos humanos en cuba: ¿una tradición pedagógica? Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
261. Roschke, M.A; Darini, M.C y Jadead, J. (1993). Educación Permanente y Trabajo en Salud: un proceso en construcción. Educación Médica y Salud.
262. Rudenko, R.I. (1974). Acerca de la pedagogía de la Educación Superior. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.
263. Ruiz I, M. (2002). La competencia estratégica del docente ante la violencia escolar en países en vía de desarrollo. Interuniversitaria de formación del profesorado, p. 169 -182.
264. Sacavino, S. (2009). Educación para la paz y la No Violencia en la formación de docentes. La Tarea, p. 12-18.
265. Sáez, R. A. (2004). Programa de convivencia en el ámbito educativo: enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista> y <https://revistademediacion>
266. Sag, P. (2010). La Educación para la Paz como competencia curricular. Innovación y Experiencias Educativas. Recuperado de: [www.pagea.org](http://www.pagea.org) , [www.martinauer.net](http://www.martinauer.net), [www.UNESCO.org](http://www.UNESCO.org)

267. Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Perú: Universidad de San Martín de Porres.
268. Salgado, M., Dargen, T., Carvajal, J. y Mederos, J. A. (2014). Perfeccionamiento del sistema de superación de los docentes en una escuela de capacitación. Recuperado de: [www.rrp.cujae.edu.cu](http://www.rrp.cujae.edu.cu)
269. Salguero, J. (2004). Educar para la paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia. Tesis Doctoral. Madrid, España: Universidad Complutense.
270. Santos, M. A. (1996). Evaluación educativa: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
271. Santos, J...et.al. (2008). Modelo pedagógico para la formación permanente del profesor del IPI sustentado en la integración de la superación, el trabajo metodológico y la actividad científica. La Habana, Cuba.
272. Santiago, P. (1992). Una experiencia de investigación cooperativa en la Universidad de Oviedo. Revista de Investigación Educativa, (20), p.131-150.
273. Sanz, L. (2013). 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. Recuperado de: [www.pangea.org/unescopau](http://www.pangea.org/unescopau)
274. Sarramona, J., Noguera, J. y VERA, J. (1998). ¿Qué es ser profesor docente? Teoría de la Educación, p. 95-144.
275. Sarramona, J. y Pineda, L. (2002) La formación continua laboral, Madrid, España: Biblioteca Nueva.
276. Savin, N.V. (1976). Pedagogía. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
277. Schukina, G.I. (1977). Pedagogika shkoli. Moscú, Rusia: Prosveshenie.

278. Sibila, R. (2009). Guía Didáctica. Escola de Cultura de Pau de la UAB. Recuperado de:  
[www.pangea.org/unescopau](http://www.pangea.org/unescopau)
279. Silvestre, M., y Zilberstein, J. Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
280. Soler, P. (1997). La investigación cualitativa en marketing y publicidad. Barcelona, España: Paidós.
281. Solano, I. (2010). Programa de Educación para la Paz y Resolución Pacífica de los Conflictos en Costa Rica. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
282. Sorel, G. (1976). Reflexiones sobre la violencia. Madrid, España: Alianza Editorial.
283. Soriano, S. (2002). Cómo se vive con la homosexualidad y el lesbianismo. Origen y causas de la homosexualidad. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
284. Suchodolski, B. (1978). Teoría Marxista de la educación. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
285. Tedesco, J. (2003). Los pilares de la educación del futuro. Recuperado de: <http://www.uoc.edu>
286. Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. Iberoamericana de Educación.
287. Tejada, J. (2007). Evaluación de programas. Formación de Formadores. Escenario institucional. Madrid, España: Thomson.
288. Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación de impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de:  
<http://redie.uabc.mx>
289. Tejada, J... et. al. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. Pedagogía, p. 163-185.

290. Tinoco, H. (2004). Una educación para la paz y la integración. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.
291. Tenorio, M. (2002). Máster en Psicología del Departamento de Estudios de familia del Centro de Investigaciones de Ciencias Pedagógicas y Psicológicas. La Habana, Cuba: Intervención Evento Iberoamericano de Investigaciones Pedagógicas.
292. Torres, C. y González B. (2007). Formación académica de postgrado en las universidades pedagógicas. Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.
293. Torres, N. (2012). La formación de una cultura de paz desde la educación artística en la Secundaria básica. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba: UCP Félix Varela.
294. Torres, S. (1995). Formación Docente: clave de la reforma educativa. Santiago de Chile, Chile: CIDE.
295. ----- (2002). De agentes de la Reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina. Ginebra, Zúrich: Unesco.
296. Trianes, M. V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga, España: Aljibe.
297. Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, p. 73-93.
298. Tribó, G. (2013). Didáctica de la historia y educación para la paz en tiempos de crisis ¿Cómo construir un futuro compartido basado en el diálogo y la paz? Recuperado de: [www.icip.cat](http://www.icip.cat)
299. Tunnerman B. C. (1995). La educación permanente y su impacto en la Educación Superior. Unesco.
300. ----- (1996). La Educación Superior en el Umbral del siglo XXI. Caracas, Venezuela: CRESALC, Unesco.

301. Tuvilla, J. (2000). Cultura de Paz y Educación. En: Muñoz F. Manual de paz y conflictos. Colección EIRENNE. Instituto Paz y conflictos. Recuperado de: <http://www.eip.fedhup.org>
302. ----- (2000). Libros, derechos humanos y cultura de paz. Recuperado de: <http://www.eip-cifecihop.org>
303. ----- (2003). Ciudadanía y Cultura de Paz: Materiales para una Cultura de Paz en formación. Recuperado de: <http://www.eip.fedhup.org>
304. ----- (2004). La Convivencia Escolar desde la Perspectiva de Género. Recuperado de: <http://www.mujeresenmarcha.org/documentos>
305. Unesco. (1993). Acción mundial en pro de la educación. París, España: Ediciones Unesco.
306. ----- (1994). La tolerancia. Umbral de la paz. París, Francia: Unesco.
307. ----- (1995). Cultura de Paz: un desafío para la educación del siglo XXI. Recuperado de <http://www.unesco.org.uy>
308. Valiente, P. (2001). Concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria básica. Tesis Doctoral. Holguín, Cuba: Instituto Superior Pedagógico.
309. Valle, A. D. (2007). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. La Habana, Cuba: ICCP.
310. Vaillant, D. (2002). Conferencia Regional El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Brasilia, 10 al 12 de Julio de 2002. La formación de formadores en América Latina. Uruguay.
311. ----- (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona, España: Octaedro.
312. Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). Las tareas del formador. Málaga, España: Aljibe.

313. Valdouinoh, M. E. (2005). Paz positiva y negativa. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/indx.htm>
314. Varela, L. C. (2010). Por una historia sin resentimiento y para una Cultura de Paz: Un reto para los historiadores en Venezuela. Presente y Pasado. Historia.
315. Venet, R. (2011). La formación del profesional de la educación en atención a la diversidad desde un proyecto educativo de centro. Cuadernos de Educación y Desarrollo.
316. Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Currículum y formación del Profesorado. Recuperado de: <http://www.ugr.es>
317. ----- (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Páginas de Educación. Recuperado de: <http://paginasdeeducacion.ucu>
318. Viciado, C. (1999). La Educación para la Paz: teoría y práctica. La Habana, Cuba.
319. ----- (2000). La Educación para la Paz en Cuba. La Habana, Cuba.
320. ----- (2004). Educación para la paz y los derechos humanos. Educación.
321. ----- (2009). Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Cuba Socialista.
322. Vigotski, L. S. (1982). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
323. Ward, B. y Tikunoff, W. (1992). Collaborative Research. Washington, Estados Unidos de América: National Institute of Educational Theaching and Learning.
324. Wolff, B., Knodel, J. y Sittitrai, W. (1993). Focus groups and surveys as complementary research methods: a case example. Newbury Park, CA: Sage.

325. Yarzábal, L. y Medina, M. (1996). Hacia la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Cochabamba, Bolivia: CEUB.
326. Zapata, R. (2000). Reanudar el camino de la paz. En: Correo de la Unesco.
327. Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. Teaching and Teacher Education, p. 117-124.
328. Zilberstein, J. (2005). Reflexiones acerca de qué es un resultado científico en la investigación educativa y qué vías son las más propicias para introducirlos. Matanzas, Cuba: CENTES.
329. Zurbano, J. (1998). Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia. Navarra. España: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

## **Anexo I**

**Guía de análisis para los documentos que rigen el trabajo en las escuelas pedagógicas** con el objetivo de identificar los aspectos relacionados con el proceso de formación continua del docente y el desarrollo de la Educación para la Paz en los documentos que rigen el trabajo en las escuelas pedagógicas.

1. De las Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas, lo referido a:

- + Resoluciones: las normativas legales sobre la apertura de este tipo de institución y lo referente a la formación de maestros Primarios, de Inglés, Preescolar y Especial para el nivel educativo de Primaria.
- + El perfil del egresado de las cuatro especialidades para identificar las características que deben estar presente en los estudiantes y fundamenten la necesidad del desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.
- + Indicaciones que se refieran a las vías de formación continua de los docentes y los temas relacionados con la Educación para la Paz.
- + Las indicaciones sobre el trabajo político-ideológico, educativo y de educación en valores para identificar lo que se establece en estos procesos en relación al desarrollo de la Educación para la Paz.

2. Sistema de Trabajo Político Ideológico (STPI) de la escuela pedagógica con el objetivo de corroborar las posibilidades de incorporar la Educación para la Paz.

3. Los documentos de los órganos de dirección y técnicos de la escuela pedagógica para conocer lo relacionado con la formación continua del docente y el tratamiento a la Educación para la Paz.

## Anexo II

**Entrevista grupal a los miembros consejo de dirección** con el objetivo de determinar el dominio que poseen acerca de las manifestaciones contrarias a la Educación para la Paz y la necesidad de contribuir a la formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de este proceso en las escuelas pedagógicas.

### Cuestionario

- 1- ¿Cuáles son las potencialidades de la responsabilidad que realiza para organizar, planificar y controlar el trabajo educativo a favor de la Educación para la Paz?
- 2- Desde su experiencia profesional, ¿resulta factible el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas? ¿Por qué?
- 3- ¿Considera que los docentes de Ciencias sociales cuentan con la formación necesaria para contribuir al desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas? Justifique su respuesta.
- 4- ¿Qué vías de la formación continúa utilizaría para la preparación de los docentes de Ciencias sociales?
- 5- Refiérase a las principales dificultades que los docentes enfrentan en el trabajo educativo. ¿Conocen los docentes de Ciencias sociales los principales problemas, métodos y formas de organización del trabajo educativo en la escuela? Exprese sus criterios.
- 6- ¿Qué formas y métodos pueden ser más efectivos para el trabajo educativo a favor del desarrollo de la Educación para la Paz?
- 7- ¿Cuentan los directivos y los docentes de Ciencias sociales con las habilidades para el reconocimiento de la presencia de situaciones de:
  - ✚ -violencia en las relaciones interpersonales y con el medio ambiente en todas sus forma
  - ✚ -intolerancia
  - ✚ -resolución pacífica de conflictos
  - ✚ -la no aceptación de las diferencias
  - ✚ -violación de derechos humanos
- a) ¿Qué piensas acerca de las manifestaciones de estos fenómenos en la escuela?
- b) ¿Cuáles pudieran ser sus causas y consecuencias?
- c) ¿Pudiera incluirse en el diagnóstico elementos referentes a la Educación para la Paz?
- d) ¿Consideran necesario incorporar estos temas en la formación continua de los profesores guías para el adecuado desempeño de sus funciones? ¿Por qué?
- 8- ¿Se cumple en la escuela con lo normado en relación con la preparación de los profesores guías para el adecuado desempeño a favor del trabajo educativo? Ejemplifique
- 9- ¿Cuáles son, a su juicio, las principales manifestaciones contrarias a la Educación para la Paz que se observan en los docentes de Ciencias sociales?
- 10- ¿Considera que para lograr el desarrollo de la Educación para la Paz deba incluirse en los proyectos educativos de centro y de grupo? Justifique su respuesta.
- 11- Explique la importancia que tendría para la efectividad del trabajo educativo, político e ideológico y de educación en valores; la formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en la institución.
- 12- ¿Tiene usted interés en participar en alguna de las vías de la formación continua donde se aborden estos temas? Exprese su elección.

**Anexo III Prueba pedagógica a los docentes de Ciencias sociales** con el objetivo de determinar el dominio de las manifestaciones contrarias a la Educación para la Paz y la importancia que conceden a la formación continua para el desarrollo de este proceso en las escuelas pedagógicas.

Compañero (a) profesor (a) en el centro comenzará a llevarse a cabo una investigación relacionada con la Educación para la Paz, se necesita de su colaboración y estricta sinceridad con el propósito de llevar a término la investigación. El instrumento persigue fines estrictamente científicos, se garantizará el más absoluto anonimato de la procedencia de la información.

Edad: Sexo:

Años de experiencia en el sector educacional:

Años de experiencias en la formación de maestros primarios:

Último título alcanzado: Labor que desempeña en la institución:

Asignatura que imparte:

1- ¿Qué es para usted cultura de paz y Educación para la Paz?

c) Relacione ambos términos.

2- Mencione los valores y actitudes que usted tendría en cuenta para desarrollar una Educación para la Paz.

3- Identifique con tres elementos los siguientes términos:

- paz positiva - violencia -tolerancia -aceptación de las diferencias

- resolución pacífica de conflictos -derechos humanos -convivencia pacífica -compromiso cívico

4- ¿Ha consultado bibliografía relacionada con el tema de la Educación para la Paz? Mencínelas.

5- Mencione los métodos y espacios educativos que utilizarías para desarrollar la Educación para la Paz.

6- Lea detenidamente la siguiente situación:

Al comenzar el curso, descubres que serás profesor (a) de un grupo de estudiantes que no tienen buenas relaciones, se burlan, se atacan, ofenden, en el aula se presentan conflictos y en muchas ocasiones se resuelven de manera violenta, además consideran que ante una ofensa la respuesta debe ser la misma o peor e incluso hacia los docentes. En el primer día de clases, dos estudiantes se enfrentan en tu presencia.

a) ¿Qué haría en esta situación?

b) Justifique con tres elementos tu decisión.

7- Explique la relación entre agresividad y violencia.

8- De los siguientes ejemplos, diga cuáles constituyen un acto de violencia:

| Frases                                                            | Sí | No | No sé |
|-------------------------------------------------------------------|----|----|-------|
| a) Pegarle o empujar a una persona.                               |    |    |       |
| b) Relación sexual con una mujer u hombre que no esté consciente. |    |    |       |
| c) Negarse a hablar con quien nos ha molestado.                   |    |    |       |
| d) Burlarse de personas con afecciones, defectos o diferentes.    |    |    |       |
| e) Tirarle objetos a otras personas.                              |    |    |       |
| f) Negarle a alguien la satisfacción de una necesidad básica.     |    |    |       |
| g) Suicidarse.                                                    |    |    |       |
| h) Amenazar o asustar a alguien.                                  |    |    |       |
| i) Usar un lenguaje despectivo o palabras obscenas con otros.     |    |    |       |
| j) Registrar las pertenencias de otros sin permiso.               |    |    |       |

9-¿Cuáles son las distintas formas en que se manifiesta la violencia en la escuela?

#### **Anexo IV**

**Entrevista en profundidad al grupo de estudio** con el objetivo de determinar el dominio que poseen de las manifestaciones contrarias a la Educación para la Paz y la importancia que le conceden a la formación continua para el desarrollo de este proceso en las escuelas pedagógicas.

1-¿Se aprecia que existe en la escuela un desarrollo adecuado de la Educación para la Paz?

Responda teniendo en cuenta:

a) El interior de la escuela

b) La organización escolar

c) Las relaciones entre todos estudiantes, docentes y personal no docente.

2-¿Qué personas en su centro laboral lo han tratado contrario a las actitudes y valores de la paz?

Justifique brevemente.

3- ¿Cuáles son las formas más frecuentes de manifestarse la violencia en su centro laboral?

4- ¿Qué suele hacer ante una situación de agresividad, violencia o intolerancia? ¿Por qué?

5- ¿Qué recomienda para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas?

6- ¿Considera necesario recibir formación continua para el desarrollo de la Educación para la Paz? ¿Por qué?

a) ¿Cuáles son las formas y vías de la formación continua que considera más significativas para este propósito? Justifique la respuesta.

## Anexo V

**Entrevista en profundidad a los profesores guías que forman parte del grupo de estudio** con el objetivo de diagnosticar el dominio que poseen de las manifestaciones contrarias a la Educación para la Paz y la importancia que le conceden a la formación continua para el desarrollo de este proceso en las escuelas pedagógicas.

En el centro se realiza una investigación sobre el desarrollo de la Educación para la Paz y se pretende conocer los posibles problemas y potencialidades del centro para tal fin. Le solicito la colaboración y se les garantiza que los resultados serán confidenciales.

Edad: Años de experiencias:

Años de experiencias en la formación de maestro:

Último título alcanzado:

Asignatura que imparte:

1- ¿Se encuentra usted satisfecho con la labor que realiza? ¿Por qué?

a) ¿La preparación qué recibes responde a su labor como profesor guía? Exponga sus razones.

2- En las escuelas pueden suceder un conjunto de situaciones. Piense en ellas y marque con una X las veces que han sucedido en su escuela en los últimos meses y en las casillas que continúan marque con una X según su experiencia.

1 Nunca 2 A veces 3 A menudo 4 Mucho

1 equivale a nunca han sucedido en la escuela y 4 que han sucedido mucho.

| Situación                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | Las presenciado | ha Le contado |
|---------------------------------------------------|---|---|---|---|-----------------|---------------|
| 1- Ignorar a otro.                                |   |   |   |   |                 |               |
| 2- Rechazar a otro.                               |   |   |   |   |                 |               |
| 3- Impedir la participación.                      |   |   |   |   |                 |               |
| 4- Insultar a alguien.                            |   |   |   |   |                 |               |
| 5- Poner apodos que ofenden o ridiculicen.        |   |   |   |   |                 |               |
| 6- Hablar mal de alguien.                         |   |   |   |   |                 |               |
| 7- Esconder objetos de otros.                     |   |   |   |   |                 |               |
| 8- Romper objetos de otros.                       |   |   |   |   |                 |               |
| 9- Robar cosas de otros.                          |   |   |   |   |                 |               |
| 10- Pegarle a otros.                              |   |   |   |   |                 |               |
| 11- Amenazar a alguien y asustarla.               |   |   |   |   |                 |               |
| 12- Obligar a alguien a hacer cosas que no desea. |   |   |   |   |                 |               |
| 13- Amenazar a otros con un arma blanca.          |   |   |   |   |                 |               |

a) ¿En qué lugares suelen producirse estas situaciones?

b) ¿Ha conversado con algún docente que se haya visto envuelto en alguna de estas situaciones?

¿Cuál ha sido la experiencia?

¿Le ha sucedido alguna de estas situaciones? ¿Usted que ha hecho?

c) Cuándo suceden situaciones contrarias a los valores y las actitudes que promueve la Educación para la Paz ¿Quién las detiene? ¿Cómo es la reacción de los involucrados?

d) ¿En la preparación metodológica o la superación profesional en la escuela has recibido información o técnicas para eliminar estas actitudes?

3- A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que reflejan lo que a veces piensan las personas ante diferentes situaciones conflictivas. Indica tu grado de evaluación para cada una de las frases: Muy de acuerdo (MA), De acuerdo (DA), En desacuerdo (ED) o Muy en desacuerdo (MED).

| Frases                                                                                                           | Criterios de evaluación |    |    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----|----|-----|
|                                                                                                                  | MA                      | DA | ED | MED |
| 1. Me cuesta mucho resolver mis problemas.                                                                       |                         |    |    |     |
| 2. Algunas veces a una persona no le queda más remedio que...                                                    |                         |    |    |     |
| 3. Hay maneras mejores de solucionar un problema que peleando.                                                   |                         |    |    |     |
| 4. Cuando mis amigos pelean intento detenerlos.                                                                  |                         |    |    |     |
| 5. Si alguien me pega generalmente se le devuelvo el golpe, para ajustar cuentas.                                |                         |    |    |     |
| 6. Los otros compañeros/as pensarán que soy un gallina, si no peleo.                                             |                         |    |    |     |
| 7. Para ayudar a alguien que tiene un problema tienes que saber como se siente.                                  |                         |    |    |     |
| 8. Se me da bien ayudar a la gente a resolver los problemas.                                                     |                         |    |    |     |
| 9. Intento solucionar un problema hablando en lugar de pelear.                                                   |                         |    |    |     |
| 10. Algunas veces es difícil mantenerse al margen de las discusiones.                                            |                         |    |    |     |
| 11. Los otros compañeros/as piensan que creo muchos problemas.                                                   |                         |    |    |     |
| 12. Cuando los compañeros/as con los que estoy hacen algo incorrecto, normalmente me uno y lo hago con ellos/as. |                         |    |    |     |
| 13. Los docentes de la escuela piensan que soy un alborotador y creó problemas.                                  |                         |    |    |     |
| 14. Los demás pensarían que soy raro si intentara detener una discusión.                                         |                         |    |    |     |

4- Se presentan 18 frases que pueden ser expresadas en una situación de conflicto, léelas e informa en que medida tú sueles decir cosas como las que se indican en las frases. Marca con una X la opción elegida en cada frase:

| Frases                                                                        | Criterios de evaluación |         |               |              |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---------|---------------|--------------|
|                                                                               | Nunca                   | A veces | Muy frecuente | Casi siempre |
| 1. ¿No te das cuenta de lo estúpido que eres?                                 |                         |         |               |              |
| 2. No se me da bien esto. Simplemente, no se como hacer que te sientas mejor. |                         |         |               |              |
| 3. ¿Qué está pasando, necesitamos hablar?                                     |                         |         |               |              |
| 4. No te sirvo de ayuda. Nunca se qué decir.                                  |                         |         |               |              |
| 5. Tenemos que concretar eso.                                                 |                         |         |               |              |
| 6. Quisiera que pudiéramos evitar todo este asunto.                           |                         |         |               |              |
| 7. Vamos a hablar sobre esto y encontrar una son.                             |                         |         |               |              |
| 8. ¡Cállate! ¡No tienes razón! No voy a escucharte.                           |                         |         |               |              |
| 9. ¡Es culpa tuya! Y no voy a ayudarte.                                       |                         |         |               |              |
| 10. Harás lo que yo te digo. ¡Estas obligado hacerlo!                         |                         |         |               |              |
| 11. Funcionará si trabajamos juntos.                                          |                         |         |               |              |
| 12. Trabajaremos para sacar esto adelante.                                    |                         |         |               |              |
| 13. De acuerdo, me rindo, lo que tú quieras.                                  |                         |         |               |              |
| 14. No quiero hacer esto nunca más. Vamos cada uno por su lado.               |                         |         |               |              |

|                                                                        |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 15. Esto no va a ninguna parte, olvidemos todo el asunto, ¿de acuerdo? |  |  |  |  |
| 16. Si no quieres hacerlo, olvídale; ya se lo pediré a otro.           |  |  |  |  |
| 17. Necesitamos concretar juntos cuál es el problema.                  |  |  |  |  |
| 18. No puedes hacer nada. Apártate de mi camino y déjame hacerlo.      |  |  |  |  |

a) Justifique su respuesta en cada caso.

b) ¿Consideras que estas situaciones se manifiestan en el colectivo de estudiantes que dirige? ¿Se manifiesta en los docentes que trabajan con el grupo? Justifique su respuesta.

c) ¿Por qué se manifiestan estas situaciones?

d) ¿Cuál es su reacción y la de los demás docentes cuando se presentan estas situaciones?

e) ¿Qué experiencias ha tenido al respecto?

5- ¿Qué propones para que la formación continua que recibas sobre los temas de Educación para la Paz logren ser emotiva, eficiente y eficaz en la práctica educativa?

## Anexo VI

### Encuesta a los estudiantes (Tomada de Arteaga, 2005)

**Objetivo:** Obtener información por la vía de la experiencia práctica acerca de relaciones entre los docentes y estudiantes.

Compañero estudiante: Esta encuesta tiene fines estrictamente científicos, se le solicita la absoluta sinceridad y le aseguramos discreción en la información brindada.

1- Marque con una X, tu estado de ánimo en la escuela, selecciona en cada inciso la respuesta que a tu juicio describe tu opinión.

- a) Me gusta mucho \_\_\_\_\_ Me gusta \_\_\_\_\_ Me gusta poco \_\_\_\_\_  
b) Me siento muy bien \_\_\_\_\_ Me siento bien \_\_\_\_\_ Me siento mal \_\_\_\_\_  
c) Siempre estoy contento \_\_\_\_\_ Algunas veces estoy contento \_\_\_\_\_ Nunca estoy contento \_\_\_\_\_

2 - Completa las siguientes frases:

- a) En mi escuela... b) Las hembras y varones... c) Con los compañeros del grupo...  
d) La recreación es... e) Mis profesores son... f) Quisiera...  
g) Cuando estoy en mi casa... h) Participo en... i) A veces tengo deseos de...

3 - Señala 3 aspectos que te gustan de la escuela:

4 - Señala 3 aspectos que te disgustan de tu escuela:

5.- Señala 3 sugerencias que harías a la dirección de la escuela para lograr que los alumnos se sintieran mejor en la escuela:

6 - Si por un día te encontraras en las siguientes situaciones, ¿qué harías?

- a) Si fueras director de la escuela, qué te gustaría cambiar.  
b) Si pudieras cambiar de escuela, ¿lo harías? Sí \_\_\_\_\_. No \_\_\_\_\_. No sé \_\_\_\_\_.  
c) Si por alguna razón estuvieras por un curso fuera de la escuela y tuvieras que continuar estudios, ¿cuál de las siguientes opciones seleccionarías?  
volvería a esta escuela \_\_\_\_\_ iría para otra escuela \_\_\_\_\_ no sé \_\_\_\_\_.

7- Valora la presencia de las siguientes manifestaciones en las relaciones estudiante - docente en la escuela según las opciones de respuesta que aparecen a la derecha:

| Manifestaciones de los docentes                                                                                                          | Nunca | Casi Nunca | Algunas Veces | Casi Siempre | Siempre |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------|---------------|--------------|---------|
| Cuando los profesores se molestan dicen palabras obscenas y ofensivas                                                                    |       |            |               |              |         |
| Los estudiantes religiosos se tratan de forma diferente al resto.                                                                        |       |            |               |              |         |
| Cuando los profesores se molestan con los estudiantes los ignoran                                                                        |       |            |               |              |         |
| Los profesores no respetan la privacidad de sus estudiantes: revisan sus pertenencias, mensajes que se mandan entre ellos, etc.          |       |            |               |              |         |
| Los profesores se dirigen a los estudiantes con sobrenombres, apodos que ridiculizan algunas características físicas e intelectuales.    |       |            |               |              |         |
| En la escuela se privilegia a determinados estudiantes por la posición social de los padres.                                             |       |            |               |              |         |
| En la escuela se tiende a clasificar a los estudiantes en buenos e inteligentes y malos y brutos sin la discreción necesaria.            |       |            |               |              |         |
| En la escuela se utilizan mecanismos para controlar la disciplina como: llamar a los padres, notas al expediente, amenazas, entre otros. |       |            |               |              |         |

## **Anexo VII**

### **Observación a clases, reuniones de padres, recesos, matutinos y actos políticos culturales en la escuela**

#### **Tipo: ajena o externa**

**Objetivo:** Determinar el cumplimiento por los docentes de Ciencias sociales de los requerimientos establecidos dentro del reglamento escolar para la actividad a observar.

Aspectos a tener en cuenta:

- + La contribución de los docentes de Ciencias sociales al logro de la disciplina
- + Relaciones interpersonales entre docentes-estudiantes y docentes –docentes
- + Manifestaciones de respeto. Se reúnen, conversan, juegan, se aíslan
- + Formas de solución de conflictos
- + Las funciones de los docentes de Ciencias sociales en este horario
- + Labor que realiza el profesor guía con sus estudiantes
- + El accionar de los docentes de Ciencias sociales ante la salida del centro de los estudiantes externos
- + Actitudes que se asumen ante comportamiento indebidos
- + Otros aspectos generales que se considere de interés para la investigación

## Anexo VIII

### Observación participante en el horario de almuerzo, recreaciones y antes del horario del sueño

Objetivo: Identificar las principales manifestaciones contrarias a la Educación para la Paz en la escuela pedagógica.

Aspectos a evaluar:

1- Convivencia escolar.

Se valoraran los problemas de convivencia escolar a partir de las propuestas realizadas por Olalde (2008):

- + Disrupción: comportamiento de uno o más estudiantes que impiden el desarrollo normal de las actividades y provocan que los docentes dirija más la atención a controlar el desarrollo de la actividad y no de impartirla.
- + Indisciplina: se caracteriza por conflictos de relaciones entre estudiantes y docentes, produce un nivel de menor o mayor agresividad, puede pasar desde la conducta pasiva, el desafío y el insulto activo hacia el docente hasta agresiones directas. Con frecuencia este fenómeno no se produce de manera aislada y se repite de manera espontánea que hace muy compleja la intervención.
- + Objetores escolares: estudiantes que se muestran completamente contrarios a la institución educativa. Perciben a la escuela como una cárcel y se sienten obligados a asistir, provoca la negación de aprender y pueden llegar a provocar el desarrollo de conductas disruptivas.
- + Conflictos interpersonales: se derivan de las relaciones entre los estudiantes que pueden ir desde un malentendido hasta actos de mayor intensidad y continuados en el tiempo.

2- La utilización de los métodos y las técnicas de resolución de conflictos según Cascón (2000) para el tratamiento del conflicto en tres niveles desde la Educación para la Paz:

- + Provención: entendido como el proceso de intervención y regulación del conflicto cuando está en los primeros estadios y antes de la intensificación de la tensión. Se propone el desarrollo de habilidades, entre ellas crear grupos en un ambiente de confianza, favorecer la comunicación, tomar decisiones por consenso y trabajar la cooperación.
- + Análisis y Negociación: hace referencia a la búsqueda de soluciones creativas para las partes y regular el conflicto.
- + Mediación: proceso para la resolución de conflictos y resulta necesario la intervención de una tercera persona. Relevante para los casos en el que las partes han agotado las posibilidades de solución por sí y la situación de violencia e incomunicación le impiden a la persona hacerlo.

3- Las manifestaciones de violencia escolar.

Se somete a la observación las manifestaciones de violencia escolar declaradas por Regueira (2010) y las clasifica:

1.- Según la cantidad de los sujetos implicados:

Este criterio apunta esencialmente a lo sociológico y sirve de apoyo a la comprensión del impacto de la violencia en la vida escolar y la calidad de la salud de las relaciones interpersonales que en ella se establecen entre los protagonistas del proceso pedagógico.

- + Violencia individual: se expresa mediante relaciones interpersonales y tienen el origen en la sociedad. Alude a los fenómenos asociados a la denominada seguridad ciudadana e incluye el suicidio y otros actos auto-abusivos, cuyo conocimiento importa en tanto pueden manifestarse en el contexto escolar.
- + Violencia grupal: también llamada colectiva, se produce cuando la sociedad en colectivo o por grupos significativos, participa activa y públicamente en su ejercicio. En el marco escolar las principales manifestaciones consisten en la presión del grupo sobre el comportamiento de los miembros y los conflictos intergrupales.

Se considera incluir en este grupo otra manifestación según Trianes (2000); Ortega y Mora (2000); García (2001); Moreno (2004); Arteaga (2005) y Torres (2012):

- ✚ El bullying: se está en presencia de este cuando el daño que se causa es intencional, la víctima no ha provocado la agresión y los actos violentos se producen de forma repetida. Esta se complementa con la violencia verbal y la exclusión social.

2.- Según las manifestaciones:

Este criterio alude a las expresiones específicas que adoptan las manifestaciones de violencia en el contexto escolar y desempeñan un valioso papel metodológico al mostrar todo el espectro que abarcan.

- ✚ Violencia física: Aparece cuando un protagonista del proceso pedagógico ejerce su poder sobre el otro y daña su integridad física mediante el maltrato corporal.
- ✚ Violencia verbal: Se estructura sobre la base del empleo del lenguaje con la intención deliberada de perjudicar o dañar al interlocutor.
- ✚ Violencia psicológica: Conjunto de recursos empleados para manipular, intimidar, disminuir o estigmatizar al otro con la finalidad de llevarlo a una situación de subordinación o indefensión respecto a las intenciones del que la ejerce y su presencia es significativa en el contexto escolar.
- ✚ Violencia gestual: Se estructura sobre la base del empleo del lenguaje no verbal con la intención deliberada de perjudicar o dañar al interlocutor e incluye el empleo del silencio con fines lesivos.
- ✚ Violencia simbólica: Consiste en el conjunto de contenidos de la educación que se inculcan al sujeto con el deliberado propósito de inducirle la aceptación del orden imperante por medios institucionalizados. Muy relacionada con esta manifestación Pérez (1997) refiere la violencia estructural, como inherente a las estructuras sociales, sinónima de la injusticia social que se expresa en oportunidades de vida diferentes.
- ✚ Violencia sexual: Es la estructuración de comportamientos dirigidos a imponer la aceptación de las intenciones en la esfera sexual, por diversos medios y métodos que resultan lesivos para el otro.
- ✚ Violencia ambiental: Se expresa en las relaciones que se establecen entre el sujeto y el entorno, y se caracteriza porque en las mismas uno o ambos resultan dañados e incluye el maltrato a la propiedad social, destrucción de la biótica y demás agresiones al entorno físico.

Se considera incluir en este grupo otra manifestación que se basa en lo planteado por Trianes (2000); Ortega – Mora (2000); García (2001); Moreno (2004); Arteaga (2005) y Torres (2012) como es el:

- ✚ Negligencia física y emocional: Indiferencia que muestran los sujetos hacia un acto de violencia o mediante la falta de expresiones afectivas o caso omiso a los logros de las personas. Esta manifestación se caracteriza por evidenciar la falta de relación afectiva de algunos docentes hacia determinados estudiantes y desconocen la responsabilidad de educar por igual a todos. Desde el punto de vista físico está dado por la existencia de docentes que suelen ignorar en el centro escolar las manifestaciones de violencia que se dan entre los estudiantes, sobre todo las físicas, no toma una participación activa para que el problema no continúe o se evite.

4- Manifestaciones de intolerancia

Las manifestaciones de intolerancia presentadas y recogidas en los documentos de la Unesco (1994):

- ✚ Manera de hablar: Denigrar y utilizar un lenguaje despectivo o exclusivo que desvaloriza, degrada y deshumaniza a grupos culturales, raciales, nacionales o sexuales. Negar el derecho a usar una lengua.
- ✚ Tipificación mediante estereotipos: Describir a todos los miembros de un grupo caracterizándolos con los mismos atributos; generalmente negativos.
- ✚ Burlas: Poner de relieve determinados comportamientos, atributos y características de personas para ridiculizarlos o como insulto.

- + Prejuicios: Juzgar sobre la base de generalizaciones y estereotipos negativos y no en hechos reales o en comportamientos específicos de un individuo o grupo.
- + Acusación a víctimas: Culpar de acontecimientos traumáticos o problemas sociales a determinado grupo.
- + Discriminación: Privar de beneficios y excluir de actividades sociales basándose en prejuicios.
- + Ostracismo: Comportarse como si el otro no estuviera presente o no existiera. Negarse a hablar, reconocer a otros o su cultura (llegando incluso al etnocidio).
- + Hostigamiento: Comportarse deliberadamente con objeto de intimidar y degradar a otros, frecuentemente con la intención de excluirlos de la comunidad, organización o grupo.
- + Profanación y degradación: Deteriorar símbolos, estructuras religiosos o culturales para desvalorizar y ridiculizar las creencias e identidades de aquellos para quienes esas estructuras y símbolos son significativos.
- + Intimidación: Valerse de una capacidad física superior o del hecho de ser más numerosos para humillar a otros, privarles de sus bienes o de su situación.
- + Expulsión: Expulsar o denegar oficialmente por la fuerza el derecho a acceder o permanecer en un lugar o grupo.
- + Exclusión: Denegar la posibilidad de satisfacer necesidades básicas o de participar plenamente en determinadas actividades.
- + Segregación: Imponer la separación de personas de distinta raza, religión, sexo, preferencia sexual basado principalmente en perjuicio de un grupo.
- + Represión: Impedir por la fuerza el disfrute de los derechos humanos.

## Anexo IX

### Taller

**Título:** Vías y formas de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales

**Objetivo:** Valorar las vías y formas de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales como medio para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

**Contenido:**

1. La formación continua de los docentes. Las diferentes concepciones.

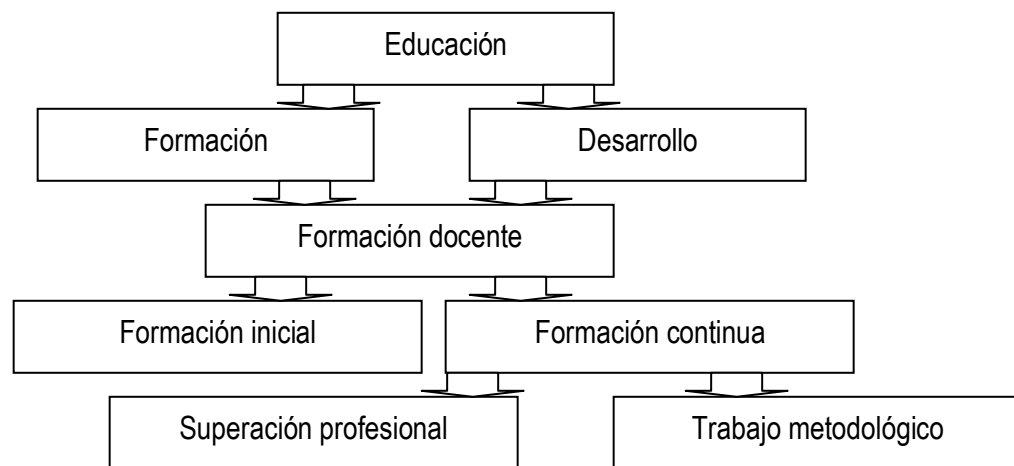
2. Vías de la formación continua: la educación de posgrado y el trabajo metodológico.

✚ La superación profesional

✚ El trabajo metodológico

**Primer momento: Presentación de los aspectos teóricos**

El investigador inicia con la presentación que resume los temas tratar en el taller:



Seguidamente se procede al análisis del término educación a partir de las definiciones y posiciones marxista de Kovaliov (1965); Suchodolski (1978); Meier (1984); Hernández (1985) y Arteaga (2005). Se aborda la categoría desarrollo a partir de los criterios de Vigosky (1982); Álvarez (1999) y Chávez (2003) esta categoría reviste importancia para el proceso pedagógico escolar por la comprensión y descripción de los resultados en la apropiación del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

El investigador procede al tratamiento de las concepciones de formación de Guilles (1990) Álvarez (1999); Blanco (1995); Arteaga (2005); Tejada (2007) y Fuentes (2010) (citados por Guerra y Ledea (2012:7) y Domínguez (2012) quienes la reconocen como parte del sistema de categorías de la pedagogía, proceso y resultado que demanda de cambios para el perfeccionamiento continuo de los fines en todos los aspectos de la personalidad en la plenitud del desarrollo, integración y subordinación con los demás.

Se hace referencia a la formación de los docentes para el estudio y en la práctica educativa se divide en: formación inicial (anterior al ejercicio docente) y formación continua (posterior a la inicial). Se mencionan los autores que asumen los presupuestos de la formación continua, entre ellos Roschke, Darini, Jadead (1993); Forneiro (1996); Kent (1996); Tunnermann (1996); Miguel (1998); Yarzabal y Medina (1996); Arencibia y Del Llano (1999); Añorga (2001); Torres (2007) y Franco (2003); observándose puntos de encuentros sobre las vías y formas para la satisfacción profesional de los docentes.

Sobre formación continua se analizan los criterios de Pineda y Sarramona (2002) que esclarecen a quienes se dirigen y a las diferencias con respecto a la formación inicial. Sobre la contextualización en

el ámbito educativo Franco (2003); Day (2004) citado por Bolam, (2005:34); Bernaza (2004); Vezub (2005), González (2007) y Aguiar (2010) y la consideran necesaria para elevar la formación de los docentes en la práctica educativa, el equilibrio, la reafirmación con énfasis en la reflexión individual o colectiva para el perfeccionamiento o actualización de los contenidos.

Se hace referencia a los modelos o enfoques de formación continua de los docentes en América Latina reconocidos por Vaillant (2005); Ávalos (2007) y Vezub (2007 - 2013) que responden en la práctica a una aspiración, entre ellos, la formación centrada en la escuela, la atención a necesidades formativas, tanto individuales como de colectivos docentes, la atención a la diversidad de tareas y la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje.

Sobre las concepciones de formación continua de los docentes se abordan los presupuestos de Forneiro (1996) y Franco (2003, 2014). Al mismo se hace referencia a las direcciones de la educación de posgrado (Res. No. 132/2004): la superación profesional (cursos, entrenamientos, diplomados y las complementarias: autopreparación, conferencia especializada, seminario, taller y debate científico) y la formación académica (especialización, maestrías y doctorados).

Se aborda con más detenimiento la superación profesional por constituir una de las vías de la formación continua que se utiliza en la investigación. Se analizan los criterios de los autores Añorga (1995-2001); Addine (2010); Espinosa (2012) quienes la consideran vía de desarrollo, satisfacción profesional, institucional y social. Otros como Morales e Iraola (2010); Almeida (2011); Pérez (2012); Barbón, Añorga, López (2014) se centra en las transformaciones en el docente y el contexto escolar. Castro (2003); Arencibia (2003); Bernaza (2004); Addine y García (2004); Martínez (2005); Barbán (2007) (citado por Venet (2011:9)) y Espinosa (2012) la consideran parte de la formación postgraduada.

Se hace referencia a los modelos generales de superación profesional que identifica la autora Lorences (2003); estos son: el academicista, utilitario, el centrado en el aula y el descentralizado. Se reflexiona sobre las resoluciones de trabajo metodológico del Mined la 300/1979; 150/1983 y 85/1999, 150/2010 constituyen expresión de la política educativa en el desarrollo de esta actividad en unión con el conocimiento científico, la práctica educativa, las conquistas y limitaciones. Además de abordar los criterios de un colectivo de autores liderado por Arteaga (2013).

Se especifica lo establecido en la Res. 150/2010 sobre el trabajo metodológico en la que se atienden dos direcciones fundamentales a partir del contenido y los objetivos: el trabajo docente-metodológico que garantiza el perfeccionamiento de la actividad docente educativa (sus formas: la reunión y la clase metodológica, la clase demostrativa y abierta, el taller metodológico y las visitas de ayuda metodológica) y el trabajo científico-metodológico que se dirige a la búsqueda por la vía metodológica de respuestas a los problemas científicos planteados (sus formas: el seminario científico-metodológico, los talleres y eventos científico-metodológicos).

### **Segundo momento: Intercambio entre los participantes**

Se procede a la realización de varias interrogantes relacionadas con las definiciones de los autores con el propósito de someter a consideración del grupo de estudio las que serán asumidas en la investigación:

Se divide el grupo de estudio por equipos y cada equipo trabajará con una de las categorías (educación, formación continua, superación profesional y trabajo metodológico) y otro equipo le dará respuesta a la interrogante relacionada con los modelos y programas de formación continua. Para la realización de las actividades se convenía un tiempo de 30 minutos, en todo momento se produce el asesoramiento necesario y se aclaran las dudas que surgen.

Las actividades a realizar se exponen a continuación:

1-Realice una lectura de análisis y estudio del material que se le presenta, el cual abarca algunas definiciones y características de los términos educación, formación continua, superación profesional y trabajo metodológico (elaborados por el investigador como parte del muestreo teórico de partida; el cual formó parte del epígrafe 1.1 del capítulo 1) y responda las siguientes interrogantes:

- a) Determine las semejanzas y diferencias de las definiciones en cada caso.
- b) Enumere por orden de prioridades los rasgos.
- a) Arribe a conclusiones.
- b) ¿Cuál de ellas usted asumiría para la presente investigación? Justifique su respuesta.
- c) ¿Se considera a la superación profesional la vía fundamental para el tratamiento didáctico a los contenidos de las asignaturas que imparten los docentes? Justifique su respuesta.
- d) ¿Cómo se desarrollan estas vías de la formación continua en su departamento?

2- La formación continua de los docentes se ha materializado a partir de programas, modelos y enfoques, realice una lectura de análisis de cada uno y responda las siguientes interrogantes:

- a) ¿En cuál de ellos usted incluiría la investigación que se desarrolla? ¿Por qué?

### **Tercer momento: Conclusiones generales**

Para las conclusiones, el investigador realiza la siguiente interrogante:

- a) Las vías y formas de la formación continua de los docentes constituyen un medio fundamental para el desarrollo de desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. Emita sus criterios valorativos sobre este planteamiento.

El investigador realiza el análisis de los resultados del taller con los participantes y las aclaraciones necesarias sobre las cuestiones esenciales a las que deben dirigir su autopreparación:

- 1- Las resoluciones: Res. No. 132/.2004 de educación de posgrado y la Res. No. 150/.2010 de trabajo metodológico.

### **Forma de control:**

Se controla de manera oral a partir de la calidad de las exposiciones realizadas y de la profundidad mostrada en los análisis de los aspectos consignados como parte del contenido del taller.

## **Anexo X**

**Acciones y propuestas de la proyección de acciones por parte del grupo de estudio hacia el proceso pedagógico escolar para el cumplimiento del propósito de la investigación** (Estos se encuentran en el CD)

## **Anexo XI**

### **Descripción del programa del diplomado: Educación para la Paz en la formación profesional pedagógica**

El programa se estructura por módulos que constituyen los cursos del diplomado y cuenta con una secuencia de contenidos que facilitan el aprendizaje y la utilización del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que ofrece la Educación para la Paz para contrarrestar las tendencias contrarias a ella, la consolidación de una nueva manera de ver, entender y vivir en el mundo a partir del propio ser, con los demás y con el medio ambiente.

En los módulos se realizarán talleres como otras de las formas de la superación profesional los que estarán apoyadas por la preparación de asignaturas, los debates científicos y conferencias especializadas de forma combinada con la intención de favorecer la sistematización de los contenidos aprendidos en el diplomado.

#### **Módulo 1 La Educación para la Paz. Historia, definiciones y conceptos básicos**

##### **Contenidos del módulo del diplomado:**

1. Antecedentes de la Educación para la Paz

**Taller 1:** *Precursores de la Educación para la Paz. Aportes a la educación* (Ver anexo XI)

**Preparación de asignatura:** Se orienta el análisis de cómo incorporar los antecedentes de la Educación para la Paz en los contenidos de las asignaturas de Ciencias sociales.

2. Educación para la Paz: definiciones básicas y problemas contextuales

**Taller 2:** *¿Qué es la Educación para la Paz?* (Ver anexo XI)

3. La Cultura de Paz como resultados de la Educación para la Paz. Sus diferentes modelos y ámbitos

a) Definiciones y funciones de la Cultura de Paz

Se estudiarán las bases y el contexto histórico de la Educación para la Paz, la historia, las definiciones, los principales investigadores y los conceptos clave del tema. Pese a tratarse de un tema eminentemente teórico, se sientan las bases para los contenidos que se presentarán más adelante, los cuales tienen un carácter más práctico. Muchos de los conceptos tratados, entre ellos paz, paz positiva y negativa, cultura de paz y educación para y sobre la paz se abordarán a lo largo del curso, por lo que resulta importante adquirir un conocimiento básico, con el propósito de lograr la posterior comprensión de las referencias de los temas que se introducirán. Se pretende revelar la importancia de la Educación para la Paz, las diferentes aristas y los modelos de educación para la cultura de paz que conlleve a los estudiantes a motivarse a continuar una trayectoria como educador para la paz.

#### **Módulo 2: Aspectos influyentes en la Educación para la Paz**

##### **Contenidos del módulo:**

1. Valores y actitudes implicadas en la Educación para la Paz:

a) Tolerancia

**Taller 3:** Video debate con el cortometraje: *Video de familia* (Ver anexo XI)

b) Aceptación de las diferencias

c) Enfoque de género

**Taller 4:** Para la realización de guías de video debate para los cortometrajes: *Buey y For Dorian* (Ver anexo XI)

**Taller 5:** *Enfoque o perspectiva de género en las asignaturas de Ciencias sociales* (Ver anexo XI)

**Preparación de asignatura:** Se orienta el análisis de cómo incorporar en las asignaturas de Ciencias sociales estos contenidos.

d) Derechos humanos

2. La violencia y la no violencia:

1- Definición, características y tipos

a) La violencia desde los medios de comunicación

b) La violencia en el ámbito escolar

c) La violencia social y juvenil

**Taller 6:** *La violencia: ¿utopía o realidad?* (Ver anexo XI)

**Conferencia especializada:** *Violencia de género y relaciones abusivas en la escuela, la familia y la comunidad*

3. Resolución pacífica de conflictos en el aula, la institución escolar y la comunidad

Se propone que el docente revele las actitudes y los valores implicados en la Educación para la Paz que favorezcan los procesos educativos a favor de la paz en la práctica educativa. Se aborda los tipos violencia, causas y consecuencias que impiden la integración social y el desarrollo integral de la personalidad de los sujetos en los diferentes contextos como fenómeno contrario a la cultura de paz. Se valora la importancia de estar preparados para la prevención de la violencia escolar, a partir de la resolución pacífica de conflictos en el aula, la institución escolar y la comunidad para potenciar el desarrollo personal y profesional a partir de la identificación y el diseño de estrategias, acciones, actividades y otros recursos didácticos y se utilicen de manera coherente las técnicas de la resolución de conflictos.

**Módulo 3: Los componentes en el orden didáctico y pedagógico para el desarrollo de la Educación para la Paz**

**Contenidos del módulo:**

1. Objetivos 2. Contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores)

3. La Educación para la Paz como una opción de la Educación en Valores

4. Métodos y procedimientos 5. Principios educativos de la Educación para la Paz

6. Evaluación 7. Formas de organización a utilizar para el desarrollo de la Educación para la Paz

8. Implicaciones de la escuela en la Educación para la Paz

a) La cultura institucional: hacia una cultura de paz de las instituciones educativas

b) Retos de la Educación para la Paz en los diferentes niveles educativos

c) La Formación del profesorado y del personal de los centros educativos

9. La Educación para la paz desde la comunidad social y educativa

10. La Educación para la Paz en el currículo

11. Estrategias educativas en los ámbitos escolar y social para una Educación para la Paz

a) La utilización de técnicas educativas en Educación para la Paz y la cultura de paz

**Preparación de asignatura:** Se orienta en cada uno de las temáticas del contenido del módulo el análisis de cómo incorporar en las asignaturas de Ciencias sociales estos contenidos.

Se enfoca en los componentes en el orden didáctico y pedagógico para el desarrollo de la Educación para la Paz y las buenas prácticas de los diferentes contextos de actuación en que se desempeña un profesional de la educación la escuela, la familia y la comunidad. Se parte de considerar las implicaciones pedagógicas de la Educación de la Paz y las características de un educador para la paz. Los objetivos, contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), métodos y procedimientos, principios educativos, formas de organización y la evaluación de la Educación para la Paz.

**Autopreparación:** en cada uno de las temáticas abordadas en los tres módulos se orientan actividades de autopreparación que favorecerán **el debate científico** en los talleres o los encuentros del diplomado con el investigador.

## **Anexo XII**

**El manual y la multimedia de Educación para la Paz** (Estos se encuentran en el CD)

## **Anexo XIII**

### **Entrevista en profundidad al grupo de estudio**

**Objetivo:** Determinar los componentes en el orden didáctico y pedagógico que necesita el grupo de estudio para el desarrollo de Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

El investigador proporciona de forma impresa el muestreo teórico que propicia el desarrollo de la teoría emergente realizado.

1- De los contenidos aprendidos en el diplomado, el debate científico en los talleres, la autopreparación y los elementos teóricos que le fueron entregados para el estudio:

a) Si usted fuera nuevamente a recibir un diplomado sobre Educación para la Paz, a partir del contexto en que se desenvuelve:

- ¿Cuáles de los sistemas de conocimientos que usted priorizaría? Explique su selección.

- De los componentes en el orden didáctico y pedagógico para el desarrollo de la Educación para la Paz, ¿cuáles usted le dedicaría mayor atención? Justifique su elección.

-¿Cuáles de las actitudes y valores que desarrolla la Educación para la Paz le dedicaría mayor atención? Refiérase con tres razones a su elección.

b) De la selección realizada, refiérase en cada caso al impacto que tendría en la institución. Si ha tenido alguna experiencia; refiérase a ella.

c) Ejemplifique los obstáculos que pudieran entorpecer en la escuela pedagógica el desarrollo de algunos de estos sistemas de conocimientos, componentes didácticos y pedagógicos, actitudes y valores seleccionados.

d) ¿Cómo concretarías en la escuela pedagógica el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, los componentes pedagógicos y didácticos que usted seleccionó?

## **Anexo XIV**

### **Entrevista en profundidad con el grupo focal y el grupo de estudio**

**Objetivo:** Determinar, por parte de los participantes en el grupo de discusión, las categorías y subcategorías de análisis que emergen del análisis sistemático de la realidad.

De las categorías y subcategorías que se presentan a continuación selecciona las necesarias para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

En las investigaciones de autores como Comins (2003); Arteaga (2005); Bocaz (2006) Fernández (2008); Viciado (2008); Roque (2009); Sacavino (2009); Ocampo (2011); Palma (2012) se exponen un conjunto de recomendaciones relacionadas con los fundamentos de la Educación para la Paz en la formación de los docentes que constituyen referentes para determinar las categorías y subcategorías de análisis:

**Categoría 1: Lo Cognitivo** a partir de las temáticas abordadas desde las diferentes vías y formas de la formación continua

#### **Subcategorías:**

- ✚ Identificar las relaciones de los fenómenos sociales vinculados a temas como inequidad, injusticias, paz negativa, violencia, conflictos, intolerancia y no aceptación de las diferencias.
- ✚ Asimilar las ideas y los conceptos asociados a la Educación para la Paz que permitan el tratamiento en el sistema de conocimientos de la ciencia que enseña como asignatura y la labor que realizan.
- ✚ Determinar las potencialidades de las asignaturas del currículo y de los demás espacios de formación de los formadores para introducir los contenidos de la Educación para la Paz.
- ✚ Reconocer el sistema de conocimientos de la Educación para la Paz a enseñar en los estudiantes teniendo la práctica educativa, personal y el tratamiento en los diferentes grados de la Educación Primaria.

## **Anexo XV**

### **Análisis de los programas de asignaturas y los contenidos de los libros de textos y cuadernos de trabajo**

**Objetivo:** Valorar las potencialidades e insuficiencias de los contenidos de los libros de textos, cuadernos de trabajo y los programas del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

1-En sistema de conocimientos, el tratamiento de:

- + la paz y la violencia,
- + resolución pacífica de conflictos,
- + tolerancia y el enfoque de género,
- + los derechos humanos.

2- En el sistema de habilidades para el desarrollo de métodos, estrategias y capacidades para:

- + la comunicación, información y el diálogo,
- + pensamiento creativo,
- + la organización del trabajo en equipo,
- + la formulación y la resolución de problemas.

3- En el sistema de actitudes y valores:

- + presencia de actitudes y valores de una cosmovisión pacifista
- + conjunto de actitudes, valores, costumbres y tradiciones compartidas con toda la humanidad que más favorezcan el desarrollo de la Educación para la Paz
- + posicionamiento en consecuencia con el desarrollo de acciones ante casos contrarios a los valores y actitudes que promueve la Educación para la Paz
- + actitudes en correspondencia con los valores que promueve la Educación para la Paz desde la dimensión individual, familiar y social

4- Insuficiencias para el desarrollo de la Educación para la Paz

5- Las posibles vías para el desarrollo de la Educación para la Paz

## **Anexo XVI**

### **Descripción del programa de entrenamiento**

#### **Título: Entrenamiento para la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en el desarrollo de la Educación para la Paz**

El entrenamiento se constituye en un conjunto de acciones de carácter didáctico-metodológico que se dirigen a la actualización, completamiento y reorientación de la formación profesional del docente, a través de un proceso de construcción y reconstrucción que permite el perfeccionamiento continuo a partir de los significados, experiencias en el estudio y la reflexión sobre la práctica educativa. El entrenamiento se elabora para suplir los efectos de prácticas erradas en los docentes y en respuesta a las necesidades respecto a su formación continua de los docentes de Ciencias sociales, para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. La aplicación del entrenamiento no requiere inversiones materiales costosas y los recursos didácticos se encuentran al alcance de los docentes.

#### **Objetivos Generales:**

1. Contribuir a la profundización y sistematización de los conocimientos sobre los contenidos que sustentan la Educación para la Paz en la comunidad educativa.
2. Favorecer la formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas desde las funciones que realizan en el departamento.
3. Facilitar el diseño de estrategias de intervención para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

#### **Contenidos**

##### **Tema 1.** La Educación para la Paz desde la comunidad educativa. Implicaciones de la escuela

El tema se inicia con la realización de precisiones relacionadas con la finalidad de la educación y las potencialidades como herramienta para el desarrollo de la Educación para la Paz que favorecen la cultura de paz, la no violencia, el fomento de los valores y los comportamientos que los fundamentan. Se abordan las principales acciones educativas relativas a la Educación para la Paz a introducir en el proceso docente educativo. Se analizan las experiencias en diferentes contextos relacionados con la introducción del tema en diversos niveles educacionales con la finalidad de tomar, readecuar y diseñar estrategias para la introducción desde la práctica educativa y concreción en el proyecto educativo de centro y grupo.

##### **Tema 2.** La violencia y la no violencia en la familia, la escuela y la comunidad

Se retoman los fundamentos teóricos de la violencia, tipos y formas de manifestarse en cada uno de los contextos escuela, familia y comunidad. La acción se dirige a que los docentes de Ciencias sociales diseñen estrategias para identificar manifestaciones de violencia principalmente en el ámbito escolar, las causas y la proyectar las respuestas para la prevención y el tratamiento en la práctica educativa.

##### **Tema 3.** La convivencia pacífica y la educación en resolución pacífica de conflictos desde la comunidad educativa

Se inicia con los elementos que distinguen la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en interrelación dialéctica. De la primera se aborda la importancia que desempeña el equilibrio entre autonomía y socialización. Se abordarán la convivencia, la socialización creativa, no defensiva, las exigencias, consideraciones y actitudes básicas para enseñar a convivir. En el caso del segundo se dirigirá a destacar los procesos, prácticas y habilidades para afrontar los conflictos individuales, interpersonales e institucionales que permita la creación de un entorno educativo receptivo y seguro. Se propician las reflexiones que vinculen ambos elementos, posibiliten el tratamiento en el contexto escolar, entender la dinámica del conflicto mediante el uso de la comunicación, el pensamiento creativo, manejar y

resolver los conflictos de forma justa y no violenta. Se determinarán las estrategias para potenciar ambos procesos.

**Tema 4.** La educación en la tolerancia.

Se inicia con el tratamiento del enfoque de género y se reflexiona sobre las potencialidades para investigar la construcción histórica de las relaciones sociales entre mujeres y hombres basadas en las diferencias entre los sexos, descubrir asimetrías determinadas por las desigualdades, componentes estructurales, simbólicos, individuales y decodificar su significado. En el tratamiento de la tolerancia se hará referencia a las diferentes posiciones para definir el término y a las líneas de actuación, exigencias y pasos para la formación de actitudes de tolerancia, la implicación, adquisición y perfeccionamiento de la capacidad de contacto humano.

**Tema 5.** La educación en derechos humanos

Se abordarán los requisitos para la educación en derechos humanos, la importancia de la práctica para el aprendizaje y necesidad de trabajarlos a nivel cognitivo, afectivo y conductual, evitar prejuicios y el cumplimiento de los deberes.

## **Anexo XVII**

### **Entrevista en profundidad con el grupo focal y el grupo de estudio**

**Objetivo:** Determinar por parte de los participantes en el grupo de discusión las categorías y subcategorías de análisis que emergen del análisis sistemático de la realidad.

De las categorías y subcategorías que se presentan a continuación selecciona las necesarias para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas:

En las investigaciones de autores como Comins (2003); Arteaga (2005); Bocaz (2006) Fernández (2008); Viciado (2008); Guadalupe (2009); Roque (2009); Sacavino (2009); Ocampo (2011); Palma (2012) y Torres (2012) se exponen un conjunto de recomendaciones relacionadas con los fundamentos de la Educación para la Paz en la formación de los docentes que constituyen referentes para determinar las categorías y subcategorías de análisis:

**Categoría 2: Lo Procedimental** dirigida a la determinación de los procedimientos y métodos para el desarrollo de la Educación para la Paz.

#### **Subcategorías**

- + Adquirir las habilidades para manejar las emociones, la práctica de una comunicación no violenta y la superación de los p prejuicios y el clima favorable en el aula.
- + Identificar los métodos más adecuados que favorezcan el desarrollo de la aceptación de las diferencias, la tolerancia y el respeto desde un estilo de pensamiento práctico, creativo y responsable.
- + Determinar mecanismos pacíficos de resolución de conflictos que contribuya a la transformación de su realidad.
- + Definir las habilidades para el manejo de la información pública, se potencie la lectura, la escucha comprensiva, la crítica de la información noticiosa, política y publicitaria en los medios de comunicación social y de otras publicaciones que favorezcan la distinción entre un hecho y un juicio entre la evidencia y la opinión.
- + Reconocer las habilidades necesarias para la expresión y el debate donde se promueva el diálogo con argumentos sólidos, ideas propias y convicciones de forma oral o escrita de forma clara y sin agredir a los demás, manejar la controversia en el debate, una oportunidad para tomar decisiones, buscar acuerdos, consensos, resolver desacuerdos y conflictos de manera pacífica sobre la base del respeto a las normas democráticas.
- + Adiestrarse en la organización del trabajo en equipo que propicie la comunicación asertiva, ejercer un liderazgo democrático, identificar los diferentes roles y funciones al interior del equipo de trabajo, escuchar las opiniones y sugerencias de todos los miembros del grupo, saber mediar frente a conflictos, ser capaces de presentar y defender un caso.
- + Adquirir capacidades necesarias para la formulación y resolución de problemas de forma pacífica que permita identificar y analizar problemas del entorno, indagar sobre soluciones e identificar recursos de ayuda, reconocer la existencia de más de una solución a un determinado problema y transformar el entorno de forma creativa.
- + Aprender a comprender las relaciones, estructuras y conflictos macro sociales de un mundo complejo, cambiante en la que se desarrolla su práctica educativa, le posibilite acceder a la información de forma crítica y efectiva en un mundo globalizado, tecnificado y mediático para actuar crítica y creativamente frente a los conflictos macrosociales.
- + Desarrollar estrategias de soluciones fraternas y no violentas.

**Categoría 2: Lo Actitudinal**, a partir de las temáticas abordadas desde las diferentes formas de la superación profesional y del trabajo metodológico que refleje el desarrollo de una Educación para la Paz

**Subcategorías**

- ✚ Asumir un posicionamiento en consecuencia con el desarrollo de acciones ante casos contrarios a los valores y actitudes que promueve la Educación para la Paz.
- ✚ Reconocer el conjunto de actitudes, valores, costumbres, tradiciones propias de la comunidad y aquellas compartidas con la humanidad, favorezcan la Educación para la Paz desde el aula, la escuela, la familia y la comunidad.
- ✚ Elegir los valores, actitudes, emociones y sentimientos desde los espacios del proceso docente educativo para analizar, entender y transformar de forma no violenta y creativa los conflictos a nivel microsocial.
- ✚ Comprender la importancia de la práctica de la paz positiva, el desarrollo sostenible, la tolerancia, la convivencia pacífica, los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos desde la dimensión individual, familiar y social.
- ✚ Reconocer las críticas por parte de los estudiantes en la labor docente como en el funcionamiento del centro.
- ✚ Determinar el sistema de valores universales de la paz y los derechos humanos a desarrollar desde los diferentes espacios educativos.
- ✚ Tomar posición respecto a las actitudes contrarias a la paz y asumir decisiones.

## **Anexo XVIII**

**Entrevista en profundidad a integrantes de los grupo de discusión** (conformado por docentes de Historia de la Universidad de Cienfuegos y por docentes y directivos de Ciencias sociales de la provincia del nivel medio superior).

**Objetivo:** Valorar el sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

**Nombre y apellidos:**

**Años de experiencia en educación:**

**Años de experiencia en educación superior:**

**Años de experiencia en la formación de maestros:**

**Años de experiencia en el nivel medio superior:**

**Años de experiencia en la impartición de la asignatura:**

**Años de experiencia como directivo:**

**Años de experiencia como jefe de disciplina:**

**Años de experiencia como profesor principal de año académico:**

**Cuestionario:**

1-Emita sus juicios valorativos de los elementos que a continuación se le presentan relacionados con el sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas:

- Contribuye a resolver un problema concreto del contexto educativo.
- Responde a las necesidades de formación continua los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.
- Se ajusta a las condiciones de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales.
- Se ajusta a las exigencias de la sociedad y la aspiración del Mined, en lo relativo a la formación continua de los docentes para el logro de un efectivo trabajo educativo, político e ideológico y de formación de valores.
- Permite la implementación a partir de su intencionalidad, grado de terminación, capacidad referencial, grado de amplitud y flexibilidad que posee.
- Posibilita la instrumentación en la práctica, a partir de las orientaciones y requisitos de implementación.
- Calidad del sistema de formación continua de los docentes de Ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.
- Podrá ser implementado en otros contextos a partir de efectuar las adecuaciones necesarias.
- Recomendaciones para su introducción en otros contextos.

### Relación del grupo de discusión de profesores de la carrera Marxismo Leninismo e Historia

|  | Participantes de acuerdo con su desempeño profesional | Experiencia en |                    |                       |                      |                  |                         |                    |                           |
|--|-------------------------------------------------------|----------------|--------------------|-----------------------|----------------------|------------------|-------------------------|--------------------|---------------------------|
|  |                                                       | Educación      | Educación superior | Formación de maestros | Nivel medio superior | En la asignatura | Responsabilidades como: |                    |                           |
|  |                                                       |                |                    |                       |                      |                  | Directivo               | Jefe de disciplina | Profesor principal de año |
|  | Profesor de Historia de Cuba 1                        | 37             | 33                 | 8                     | 2                    | 8                | 6                       | 9                  | 3                         |
|  | Profesor de Historia de Cuba 2                        | 32             | 20                 | 32                    | 9                    | 24               | 7                       | 2                  | 2                         |
|  | Profesor de Historia Contemporánea 1                  | 25             | 17                 | 17                    | 4                    | 15               | -                       | 10                 | -                         |
|  | Profesor de Historia de América 1                     | 10             | 8                  | 8                     | 2                    | 6                | -                       | 4                  | 2                         |
|  | Profesor de Historia de América 2                     | 41             | 15                 | 18                    | 10                   | 4                | 17                      | 4                  | -                         |
|  | Profesor de Historia moderna 1                        | 22             | 16                 | 16                    | 6                    | 4                | -                       | 2                  | 4                         |
|  | Profesor de Historia antigua y medieval 1             | 25             | 17                 | 17                    | 4                    | 15               | -                       | 10                 | -                         |
|  | Profesor de Historia de la filosofía 1                | 28             | 14                 | 14                    | 12                   | 4                | -                       | 2                  | -                         |
|  | Profesor de Filosofía marxista – leninista 1          | 26             | 17                 | 17                    | 6                    | 17               | 10                      | 3                  | 2                         |
|  | Profesor de Teoría sociopolítica 1                    | 32             | 16                 | 16                    | 16                   | 6                | 7                       | 4                  | 5                         |
|  | Profesor de Lógica 1                                  | 35             | 16                 | 16                    | 10                   | 2                | 7                       | 10                 | 4                         |
|  | Profesor de Didáctica de las Ciencias sociales 1      | 36             | 17                 | 17                    | 7                    | 8                | 17                      | 6                  | 2                         |

### Relación del grupo de discusión de profesores del territorio

|  | Participantes de acuerdo con su desempeño profesional | Experiencia en: |                      |                       |                  |                         |                           |               |
|--|-------------------------------------------------------|-----------------|----------------------|-----------------------|------------------|-------------------------|---------------------------|---------------|
|  |                                                       | Educación       | Nivel medio superior | Formación de maestros | En la asignatura | Responsabilidades como: |                           |               |
|  |                                                       |                 |                      |                       |                  | Directivo               | Responsable de asignatura | Profesor guía |
|  | Metodólogo 1                                          | 38              | 20                   | 4                     | 38               | 17                      | 17                        | 4             |
|  | Metodólogo 2                                          | 24              | 24                   | 3                     | 24               | 13                      | 13                        | 2             |
|  | Metodólogo 3                                          | 26              | 20                   | 2                     | 26               | 7                       | 7                         | 1             |
|  | Metodólogo 4                                          | 12              | 12                   | -                     | 12               | 5                       | 7                         | 3             |
|  | Profesor de Historia de Cuba 1                        | 36              | 9                    | 3                     | 36               | 12                      | 8                         | 2             |
|  | Profesor de Historia de Cuba 2                        | 12              | -                    | -                     | 12               | -                       | 2                         | 6             |
|  | Profesor de Historia contemporánea y de América 1     | 10              | 10                   | 6                     | 10               | 3                       | 4                         | 2             |
|  | Profesor de Historia contemporánea y de América 2     | 4               | 4                    | -                     | 4                | -                       | 1                         | -             |
|  | Profesor de Cultura política 1                        | 40              | 21                   | -                     | 40               | 8                       | 5                         | 4             |
|  | Profesor de Cultura política 2                        | 17              | 8                    | -                     | 17               | -                       | 2                         | 5             |
|  | Profesor de Educación cívica 1                        | 3               | -                    | -                     | 3                | -                       | 1                         | 2             |
|  | Profesor de Educación cívica 2                        | 6               | -                    | -                     | 6                | -                       | 2                         | 3             |

## **Anexo XIX**

Imágenes y videos realizados en los diferentes ciclos (Se encuentran en el CD)