



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Desarrollo, Innovación y Creatividad Educativa



**MODELO TRANSVERSAL DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ ARTICULADO
A LAS ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES, NATURALES Y ÉTICA
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis para optar al grado de doctor en educación

Autora: Montes de Oca Díaz, Dariluz
Tutora: Focarazzo Terán, María Eugenia

Maracaibo, octubre de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 10 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: *“MODELO TRANSVERSAL DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ ARTICULADO A LAS ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES, NATURALES Y ÉTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA”*, presentado por la Magister. Montes De Oca Díaz Dariluz, titular de la C.C 32881056 integrante de la cohorte: 2023-1 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Miembros del Jurado

Dr. Víctor Capielo
C.I. N° 5.290.201
Jurado



Dra. Sonia Mora de P.
C.I. N° 10.742.910
Jurado

Dra. Ana Méndez de Garagozzo
C.I. N° 4.342.211
Jurado

Dra. Beatriz Isambertg
C.I. N° 6.163.853
Jurado

Dra. María Eugenia Focarazzo
C.I. N° 6.468.011
Tutora

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	6
LISTA DE FIGURAS	7
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD DE ESTUDIO.....	12
Planteamiento del problema.....	12
Objetivos de la investigación.....	18
Objetivo general.....	18
Objetivos específicos	18
Relevancia investigativa	19
Dimensiones filosóficas	23
CAPITULO II: BASAMENTO TEÓRICO REFERENCIAL.....	29
Antecedentes	29
Basamento teórico investigativo	36
Constructos investigativos básicos	42
Cultura de paz	42
Educación para la paz	44
Cátedra de la paz.....	46
La Cátedra de la paz en la educación básica primaria	47
La cátedra de la paz articulada a las áreas de educación básica primaria.....	48
Capacitación de los docentes	49
Percepción e importancia de la cátedra de la paz	51
Formación ciudadana	52
Convivencia en armonía	53
Formación en valores	55
Metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz	59
Discusión filosófica en torno al modelo transversal de la cátedra de la paz.....	68
Basamento legal	75

CAPITULO III: BASAMENTO METODOLÓGICO.....	79
Paradigma de la investigación	79
Enfoque Investigativo	81
Tipo investigación.....	86
Diseño de la investigación	88
Población.....	91
Validez y confiabilidad del instrumento de recolección de datos.	94
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	96
Técnicas y métodos para el procesamiento de datos e información	101
Ruta Metodológica.....	105
Aspectos éticos de la investigación.....	106
Limitaciones.....	107
CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	108
Resultados cuantitativos.....	108
Percepción e importancia de la Cátedra de la Paz	108
Capacitación de los docentes	110
Metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz	112
Discusión de resultados cuantitativos	115
Resultados Cualitativos.....	123
Identificación de las unidades de análisis en las narrativas de los informantes clave	124
Generación de temas y patrones presentes en las narrativas.....	133
Integración de categorías apriorísticas, temas recurrentes y significados emergentes	135
Construcción teórica del modelo transversal articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética	163
Integración de resultados y metainferencias	173
Análisis DOFA para la factibilidad de aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz	176
CAPITULO V: LA PROPUESTA	180
Modelo transversal “Saberes para la Paz”: un trinomio para convivir, participar y cuidar	180
Justificación	182

Objetivos	183
Bases Teóricas del Modelo propuesto	183
Bases Metodológicas del Modelo propuesto	186
Estructura del modelo y representación gráfica	189
Fases para la aplicación del modelo.....	191
Factibilidad para la aplicación del modelo	196
Evaluación de la aplicación del modelo.....	197
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	200
Conclusiones	200
Recomendaciones	203
REFERENCIAS.....	206
ANEXOS	217

LISTA DE TABLAS

1. Población de la Investigación	93
2. Perfil de los informantes clave.....	94
3. Escala para interpretar el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach	96
4. Estructura del cuestionario de recolección de datos	99
5. Escala de respuesta del instrumento de recolección de datos	99
6. Estructura del guión de la entrevista.....	101
7. Baremo para comparar la media aritmética	102
8. Dimensión Percepción e importancia de la Cátedra de la Paz.....	108
9. Capacitación de los Docentes	110
10. Metodología para el desarrollo de la Cátedra de la Paz.....	112
11. Variable Cátedra de la Paz.....	114
12. Identificación de unidades de análisis. Informante Clave 1 (IC-1)	124
13. Identificación de unidades de análisis. Informante Clave 2 (IC-2)	126
14. Identificación de unidades de análisis. Informante Clave 3 (IC-3)	129
15. Temas y patrones presentes en las narrativas de los informantes clave	134
16. Integración de categorías apriorísticas, temas recurrentes y significados emergentes	135
17. Matriz de integración de resultados y construcción de metainferencias.....	174
18. Matriz DOFA	177
19. Estrategias derivadas de la matriz DOFA.....	179
20. Ruta de aplicación del modelo transversal de la cátedra de la paz	192

LISTA DE FIGURAS

1. Metodología didáctica para la Cátedra de la Paz	63
2. Dinámica del Método de investigación Mixto.....	85
3. Procesos del diseño mixto concurrente	90
4. Procedimientos para implementar el método fenomenológico.....	104
5. Ruta Metodológica de la Investigación.....	106
6. Significado emergente 1	139
7. Significado emergente 2	142
8. Significado emergente 3	145
9. Significado emergente 4	150
10. Significado emergente 5	162
11. Estructura del modelo transversal de la Cátedra de la paz.....	190



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Unidad de Investigación: Dr. Hugo Daniel Polanco Villalobos

Línea de investigación: Desarrollo, Innovación y Creatividad Educativa

**MODELO TRANSVERSAL DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ ARTICULADO
A LAS ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES, NATURALES Y ÉTICA
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctora en Educación**

Autor: Montes de Oca Díaz, Dariluz
Tutora: Focarazzo Terán, María Eugenia
Fecha: junio, 2026

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo general aplicar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que se articule a las áreas de Ciencias Sociales, Naturales y Ética en la Educación Primaria, en el contexto de tres instituciones del suroccidente de Barranquilla, Colombia: Normal Superior La Hacienda, Instituto Von Humboldt y la IED El Silencio. Este estudio se apoyó en teorías de autores tales como Danesh (2006) y Galtung (2003), entre otros. La investigación se centró en el paradigma postpositivista, bajo un enfoque mixto con diseño concurrente. La población estuvo conformada por un censo de 84 docentes y 6 coordinadores, así como por una selección intencional de 3 docentes. Para la recolección de la información se empleó la técnica de la encuesta, utilizando como instrumentos un cuestionario de 27 preguntas cerradas y un guion de entrevista semiestructurada, sometidos a juicio de tres expertos. La confiabilidad del cuestionario, calculada mediante alfa de Cronbach, arrojó un valor de 0,95. Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva y los cualitativos a través del método fenomenológico. Con base en los hallazgos obtenidos, se diseñó un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética y aplicado mediante una ruta organizada en cuatro fases, obteniendo en su evaluación una valoración de excelente por parte de los docentes. Los resultados respaldan la pertinencia, factibilidad y aplicabilidad de la propuesta, la cual se concibe como un modelo abierto al seguimiento, reflexión y perfeccionamiento continuo.

Descriptores: Cátedra de la paz, modelo transversal, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ética.

INTRODUCCIÓN

La escuela constituye mucho más que un espacio destinado a la transmisión de conocimientos. En ella se encuentran estudiantes, docentes, familias, directivos y otros actores que participan, desde sus diferentes responsabilidades, en la formación de quienes harán parte de la sociedad. Por esta razón, educar en la Básica Primaria implica atender tanto los aprendizajes propios de las áreas que conforman el currículo como aquellas competencias que ayudan a los niños y niñas a relacionarse consigo mismos, con los demás y con el entorno.

En ese proceso de formación, la educación para la paz ocupa un lugar que merece mayor atención. La Cátedra de la Paz puede contribuir al desarrollo de competencias emocionales, sociales y actitudinales que acompañan los aprendizajes académicos y ayudan a los estudiantes a construir relaciones basadas en el respeto, la tolerancia, el diálogo y la convivencia. No se trata de agregar un contenido más a los que ya debe desarrollar la escuela, sino de generar oportunidades para que los niños y niñas puedan llevar estos aprendizajes a las situaciones que viven diariamente dentro y fuera del aula.

Sin embargo, puede quedar relegada cuando las instituciones concentran sus esfuerzos en el desarrollo de las áreas que tradicionalmente ocupan mayor espacio dentro de la planificación escolar. Cuando la paz se aborda como un contenido aislado, se reducen las posibilidades de relacionarla con las experiencias que los estudiantes viven en otros espacios de aprendizaje. Por ello, resulta necesario pensar su enseñanza de una manera diferente, donde la transversalidad puede ofrecer una posibilidad para avanzar en esta dirección. Integrar la Cátedra de la Paz en áreas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética permite establecer relaciones entre los contenidos y las situaciones que forman parte de la vida de los estudiantes. De esta manera, el conocimiento deja de presentarse como algo fragmentado, ya que puede relacionarse con aprendizajes anteriores, experiencias cotidianas y nuevas situaciones que le dan mayor sentido y niveles de comprensión más profundos.

La construcción de una cultura de paz es una tarea que involucra a los estudiantes, las familias, los directivos, la comunidad y las instituciones que tienen responsabilidad en la educación. Por esta razón, las dificultades para implementar la Cátedra de la Paz de forma transversal no pueden entenderse como una situación que dependa exclusivamente de lo que ocurre en el aula. Existen condiciones institucionales, familiares, comunitarias y educativas que pueden favorecer o dificultar su desarrollo.

Además, la escuela puede ser un espacio donde los niños aprendan a vivir la paz, pero ese aprendizaje también encuentra continuidad en la familia y en la comunidad. Lo que un estudiante aprende sobre el respeto, el diálogo, la solidaridad y la manera de afrontar los conflictos puede llevarlo a otros espacios de su vida cotidiana. De igual manera, las experiencias que trae desde su hogar y su comunidad llegan al aula formando parte de la manera como se relaciona con sus compañeros y docentes. Existe, por tanto, una relación permanente entre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive fuera de ella. Fortalecer esa relación puede contribuir a que la educación para la paz tenga un alcance que trascienda las paredes de la institución educativa.

En este sentido, la presente investigación plantea aplicar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la Educación Primaria. Está conformada por diferentes capítulos que permiten desarrollar de manera organizada el estudio y avanzar desde el planteamiento del problema hasta la construcción de la propuesta. Cada capítulo aborda aspectos particulares de la investigación, como se describe a continuación:

En el Capítulo I, se contextualiza y se describe la realidad del estudio de esta investigación, esbozando el planteamiento del problema, desde contextos macros hasta micros para llegar al caso de la Escuela Normal Superior la Hacienda del cual surgen las interrogantes de este planteamiento, luego se plantearon los objetivos y la relevancia de esta construcción doctoral y su fundamentación filosófica, orientada a la transformación social desde un modelo transversal de la cátedra de la paz para su enseñanza en la básica primaria.

El Capítulo II orienta el campo investigativo a través de referencias que representan una tradición teórica sólida, que permite apreciar características y elementos que se relacionan con el

problema, reconocer vacíos y plantear hipótesis, en este caso incluidas en el estado del arte, estudios previos a nivel nacional e internacional y las bases teóricas y los constructos conceptuales básicos que se desprenden de las variables del estudio. Finalmente se fortalece en los basamentos legales.

El Capítulo III presenta el basamento metodológico de la investigación. En este apartado se describen el paradigma y el enfoque investigativo, el método, el tipo y diseño de la investigación, así como la población y la muestra objeto de estudio. Igualmente, se exponen las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, los procedimientos de validación y confiabilidad, las técnicas empleadas para el procesamiento y análisis de los datos, la ruta metodológica desarrollada, los aspectos éticos considerados y las limitaciones del estudio.

El Capítulo IV presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos mediante el enfoque mixto de la investigación. En este apartado se exponen los resultados cuantitativos derivados de la aplicación del cuestionario y los hallazgos cualitativos obtenidos a partir del análisis fenomenológico de las entrevistas realizadas a los informantes clave.

El Capítulo V desarrolla la discusión de los resultados cuantitativos y de los hallazgos cualitativos mediante el proceso de teorización que dio origen al modelo transversal de la Cátedra de la Paz. Asimismo, se presenta la síntesis teórica del modelo, la integración de los resultados y metainferencias, así como el análisis DOFA realizado para determinar la factibilidad de su aplicación.

El Capítulo VI contiene la propuesta del modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética para la educación básica primaria. En este capítulo se describen los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la propuesta, su estructura, la ruta de aplicación organizada en cuatro fases, la factibilidad del modelo y la evaluación realizada durante su aplicación piloto.

La investigación culmina con la presentación de las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio, seguidas de las referencias bibliográficas y los anexos, los cuales reúnen los instrumentos utilizados, los recursos diseñados y las principales evidencias que respaldan los procesos desarrollados durante la investigación.

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD DE ESTUDIO

Planteamiento del problema

Es una necesidad apremiante fomentar la educación para la paz en la sociedad actual, para que minimice la violencia, la discriminación, la injusticia y la desigualdad. Empezar esta tarea a temprana edad en el núcleo familiar o en las escuelas conlleva en un futuro a mejorar el estilo de vida de las personas, ya que serán capaces de afrontar conflictos de manera pacífica y con un grado de asertividad en la solución de estas.

Educar para la paz, es orientar a las personas y a las comunidades a adquirir habilidades y competencias para la solución pacífica de conflictos, a crear espacios armónicos de comunicación y convivencia, teniendo como base la práctica de valores, el respeto a las diferencias, el sentido de la democracia; para contribuir a una cultura del buen trato, donde prima el fortalecimiento de los derechos personales y colectivos y por ende, el resultado será una sociedad confiable, humanizada y potencializada desde el ser en relación consigo mismo, con los demás y con su entorno.

En cierta medida, a través del tiempo se han dado investigaciones sobre la educación para la paz, por ejemplo, para Zurbano (1998) “Un tema o enseñanza clave para la vida es la paz o convivencia pacífica. El ser humano, es social por naturaleza, necesita aprender a relacionarse con los demás. Se trata de una necesidad básica.” (p.13), respaldo el aporte de este autor, dado que, si convivir es una necesidad inherente al ser humano, se debe propiciar una orientación desde temprana edad que facilite una convivencia armónica y lo ideal sería educar para la paz desde el ámbito familiar, escolar o social.

Si bien es cierto que la familia es el núcleo de la sociedad, donde se forman los primeros valores y el carácter del individuo; la escuela es entonces esa micro sociedad que recibe a esta diversidad de individuos, para formarse académicamente. Este compromiso de la escuela se convierte en una compleja tarea, de mediar una socialización armónica donde aprendan a relacionarse e interactuar respetando sus diferencias personales y culturales. Por lo tanto, la escuela debe formar académicamente desde los valores y la ética para una cultura de paz.

La cultura de la paz y solidaridad para Acevedo, Duro y Grau (2011)

Se construye desde la escuela, que se debe convertir en espacio con diversidad de canales de participación y comunicación flexibles para formar ciudadanía responsable y democrática, contribuyendo a consolidar una cultura de la paz, que implica justicia y solidaridad (Acevedo, Duro y Grau, 2011, p. 27).

Esta visión integra cultura, diversidad, participación, comunicación y ciudadanía; ya que estos son factores importantes para abordar el tema de paz. Sin embargo, educar para la paz en las instituciones, no debería darse como una cátedra o una asignatura más, con aprendizajes de conceptos o términos, más bien debe ser una construcción práctica y colectiva.

Según Hernández (2007) esta formación de cultura para la paz debe ser una construcción que transforme las diferentes concepciones o percepciones que se tengan en sentido de paz, y que tiene que ser un esfuerzo multidisciplinar, es decir, que debe verse integrado en las diferentes áreas. Interpretando lo expresado por el autor, esto implicaría desde las instituciones, una planeación integradora y transversal desde las diferentes áreas, por ende, un ajuste al currículo, y capacitación al personal docente; para que efectivamente se puedan alcanzar los propósitos de educar para la paz.

Cabe resaltar, que la educación para la paz es un tema universal y desde la declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se establecen compromisos para apoyar y coordinar esfuerzos internacionales que declaran las bases para la promoción educativa desde la paz, como fundamento para construir sociedades pacíficas y sostenibles, desde enfoques integrales, inclusivos y participativos.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, para Colombia la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, de acuerdo con lo dispuesto en el art.22 de la constitución política. Sin embargo, a través del tiempo Colombia sufrió muchos acontecimientos de violencia y conflictos sociales que han marcado gran parte de su historia, por consiguiente, son muchos los intentos por reconstruir una nueva sociedad. Los acuerdos de paz dan sentido a la era del posconflicto, y cobra gran importancia el papel de las escuelas en la formación de un ciudadano con una cultura de paz, donde se frenen los actos de violencia, y donde se subsanen los conflictos a través del diálogo.

De acuerdo a esta necesidad, el Gobierno Nacional delega a través del Ministerio de Educación, la enseñanza obligatoria de una Cátedra para la Paz en los niveles de preescolar, básica y media, la cual se establece en el Decreto 1038 reglamentado bajo la ley 1732 del 2015, que esta cátedra deberá:

Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (Decreto 1038, 2015, art. 2, p.2).

Por consiguiente, serán objetivos fundamentales de la cátedra de la paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: cultura para la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible, las cuales podrán implementarse en cualquiera de las siguientes áreas: ciencias sociales e historia, ciencias naturales y ambiente, ética y valores o aprovecharla en una de sus áreas transversales. De igual manera este decreto propone temáticas que pueden ser abordadas de acuerdo con intereses o necesidades de la población y el entorno educativo.

Por lo tanto, a una década de este decreto, se prevé que todas las Instituciones Educativas en Colombia hayan implementado esta cátedra en sus planes o programas y que se maneje una apropiación de estas, y los entornos escolares sean reflejo de los resultados de estas enseñanzas. En la escuelas colombianas, eventualmente, se presentan situaciones que podrían generar violencia y alterar la paz del clima escolar, como es el poco manejo de los estudiantes en la resolución de conflictos, que conlleva a agresión verbal o física, a la intimidación, burlas, irrespeto, intolerancia, poco aprecio y valoración del otro, además del uso inadecuado de las redes sociales para ofender a otros. Estas acciones observadas en los contextos escolares pueden tener como causa diferentes factores psicosociales con origen en el entorno familiar o social del estudiante.

Adicionalmente, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), presenta resultados sobre diferentes aspectos de la experiencia escolar de los estudiantes, entre ellos, el sentido de pertenencia hacia la escuela. En el informe PISA (2025), se señala que “el grado en que los estudiantes se sienten incluidos, aceptados y conectados con los demás se relaciona con los resultados del aprendizaje” (s/n). En Colombia se observan diferencias según el género: las

niñas registraron un valor de $-0,07$ y los niños de $0,20$ en el índice de sentido de pertenencia hacia la escuela, frente a una media de referencia de $0,00$ para los países de la OCDE (OCDE, 2026). Por ello, resulta necesario considerar dentro de la formación escolar las relaciones entre pares, el reconocimiento del otro, el diálogo y las formas de participación que favorezcan una convivencia basada en el respeto y la resolución pacífica de las diferencias.

En los contextos escolares, las dificultades relacionadas con la inclusión, la aceptación y la conexión entre los estudiantes pueden acompañarse de situaciones que afectan los vínculos de compañerismo y la cohesión del grupo. Estas situaciones podrían estar relacionadas con una formación para la paz insuficiente dentro del ámbito educativo. A ello puede sumarse una enseñanza centrada principalmente en los contenidos académicos, con menor atención a la formación integral del estudiante como sujeto social, así como prácticas orientadas principalmente al establecimiento de normas y sanciones, sin suficiente énfasis en acciones de prevención, participación y motivación para una convivencia pacífica.

En los contextos escolares, las dificultades relacionadas con la inclusión, la aceptación y la conexión entre los estudiantes pueden acompañarse de situaciones que afectan los vínculos de compañerismo y la cohesión del grupo. Estas situaciones podrían estar relacionadas con una formación para la paz insuficiente dentro del ámbito educativo. A ello puede sumarse una enseñanza centrada principalmente en los contenidos académicos, con menor atención a la formación integral del estudiante como sujeto social, así como prácticas orientadas principalmente al establecimiento de normas y sanciones, sin suficiente énfasis en acciones de prevención, participación y motivación para una convivencia pacífica.

En la actualidad, escuelas como la Normal Superior La Hacienda no están distantes de esta realidad, puesto que es inexistente un espacio de clase o asignatura en Cátedra de la Paz, la integración de temas sobre la misma es limitada, los docentes desconocen especificaciones sobre las orientaciones del Decreto 1038 y dentro de la malla curricular se observa una deficiente estructura que facilite su implementación con base en objetivos claros; todo esto sumado a los constantes desacuerdos entre estudiantes, las querellas producto de conflictos carentes de una conciliación, que los lleva a maltrato verbal y físico, la intolerancia e irrespeto. Es preciso destacar que se realizan pocas capacitaciones a los docentes sobre aspectos o temáticas que fortalezcan esta

enseñanza en las aulas de clase, no hay orientaciones sobre proyectos que impacten sobre esta práctica, de hecho, se observa desmotivación en algunos docentes por establecer un trabajo en equipo que tanto se requiere para mitigar ese flagelo negativo.

Esta problemática puede sustentarse en Galtung (2003), al plantear que “se necesita la capacidad de identificar los conflictos estructurales no articulados que haya en la sociedad, no necesariamente para intentar resolverlos todos (algo que, de todas maneras, sería imposible) sino para reconocerlos, un paso muy importante hacia una transformación positiva.” (p.350). El autor señala, además, que esto implica “identificar situaciones relacionadas con la explotación, la represión y la marginación, así como aquellas dificultades que surgen cuando los grupos se encuentran demasiado próximos o demasiado distantes para establecer relaciones adecuadas.” (p.350). Esta consideración resulta pertinente ante las situaciones de conflicto, maltrato, intolerancia e irrespeto que podrían presentarse entre los estudiantes, cuyo reconocimiento constituye un punto de partida para abordarlas mediante procesos educativos orientados a la formación para la paz y la convivencia.

En complemento a lo antes expuesto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó en 2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, conformada por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible orientados a atender diferentes desafíos sociales, económicos y ambientales. Entre estos se encuentra el Objetivo de Desarrollo Sostenible 16 (ODS 16), el cual, según las Naciones Unidas (2015), pretende “promover sociedades pacíficas e inclusivas, facilitar el acceso a la justicia para toda la población y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.” (s/n)

No obstante, el logro de estos propósitos enfrenta dificultades asociadas con la persistencia de conflictos, los altos niveles de violencia e inseguridad, la falta de acceso a la justicia, las prácticas discriminatorias y la ausencia de mecanismos que permitan resolver las disputas y garantizar la protección de los derechos. Dentro de los planteamientos del ODS 16 (Naciones Unidas, 2015), se señala que “la paz es un requisito fundamental para el desarrollo social y económico. Cuando no hay paz, las sociedades suelen estar plagadas de conflictos, violencia e inestabilidad, lo que puede obstaculizar el progreso y resultar en la pérdida de vidas humanas y recursos.” (s/n)

Estas condiciones pueden generar conflictos que permanecen sin resolver, favorecer situaciones de exclusión y discriminación, así como producir resentimiento entre las personas y los grupos. Por otra parte, el ODS 16 (Naciones Unidas, 2015) señala que “la violencia en sus diferentes manifestaciones, afecta a la salud, al desarrollo y al bienestar de los niños, así como a su capacidad para prosperar. También les provoca traumas y debilita su inclusión social.” (s/n). En el ámbito educativo, estas consecuencias adquieren relevancia, debido a que las situaciones de violencia, exclusión y discriminación pueden afectar el bienestar de los estudiantes y sus posibilidades de participar e integrarse en la vida escolar.

Cuando estas situaciones no son atendidas oportunamente, los conflictos pueden prolongarse y afectar las relaciones entre quienes integran una comunidad, dificultando la construcción de espacios seguros, pacíficos e inclusivos. De mantenerse estas condiciones sin acciones orientadas a su atención, podrían profundizarse los conflictos, deteriorarse la convivencia y debilitarse las posibilidades de construir relaciones fundamentadas en el respeto y la inclusión. Frente a ello, se requiere fortalecer procesos educativos que permitan reconocer y abordar los conflictos, promover la participación inclusiva y favorecer una cultura de paz que contribuya a la convivencia entre los integrantes de la comunidad educativa

Ante esta realidad, surge el interés por emprender una investigación que estudie la realidad y las necesidades sobre la aplicación de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que se articule a las áreas de ciencias sociales, naturales y ética en la educación primaria y del cual nacen las siguientes interrogantes ¿Qué percepción e importancia tienen los actores de la Educación Primaria sobre la cátedra de la paz?, ¿Cuál es el nivel de capacitación de los docentes para impartir la cátedra de la paz en la Educación Primaria?, ¿Qué metodología tienen en cuenta los docentes para el desarrollo de la cátedra de la paz en la Educación Primaria?, ¿Cómo son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el diseño de un modelo transversal de la cátedra de la paz articulado a las áreas de Ciencias Sociales, Naturales y Ética en la Básica Primaria?, ¿Cuál es la factibilidad de aplicación de un modelo transversal de la cátedra de la paz en la Educación Primaria?, ¿Cómo es el modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado a las áreas De Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética para la Educación Primaria? ¿Cuáles son los

resultados de la evaluación de la aplicación del modelo realizada mediante acciones que prueban su efectividad?

Por todo lo anterior, se destaca la pertinencia y relevancia del objeto en estudio, dado que implica un factor social inherente al proceso curricular en instituciones educativas, y son los docentes y coordinadores, quienes pueden dar cuenta de esta realidad y de las necesidades subyacentes en la educación básica primaria, con datos que sustenten y permitan identificar la percepción que éstos tienen sobre la cátedra de la paz, su importancia en los procesos de enseñanza, cómo la aplican, las metodologías utilizadas, para posteriormente recopilar y analizar los datos que pueden cuantificar el problema de investigación para responder a la realidad contextual y a los requerimientos gubernamentales establecidos en los lineamientos el decreto 1038 del 2015 que rige la cátedra de la paz en Colombia.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Aplicar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que se articule a las áreas de Ciencias Sociales, Naturales y Ética en la Educación Primaria.

Objetivos específicos

- Describir la percepción e importancia de la cátedra de la paz para los actores educativos en la Educación Primaria.
- Instituir el nivel de capacitación de los docentes para impartir la cátedra de la paz en la Educación Primaria.
- Identificar la metodología que tienen en cuenta los docentes para el desarrollo de la cátedra de la paz en la Educación Primaria.
- Comprender los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el diseño de un modelo transversal de la cátedra de la paz articulado a las áreas de ciencias sociales, naturales y ética en la Básica Primaria.

- Determinar la factibilidad de aplicación de un modelo transversal de la cátedra de la paz en la Educación Primaria.
- Diseñar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética para la Educación Primaria.
- Evaluar la aplicación del modelo a partir de los resultados obtenidos mediante acciones que se realizan para probar su efectividad.

Relevancia investigativa

La cultura de la paz se fundamenta desde principios universales tales como los enunciados en la Carta de las Naciones Unidas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU 1945) y donde emerge la necesidad de la sociedad actual por enfrentar los desafíos contemporáneos, en pro de la erradicación de toda acción que genere violencia o que vulnere el respeto por los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y la promoción del libre desarrollo, se constituye en una tarea mancomunada de muchas naciones, que despliega sus perspectivas desde la ciencia, la cultura y la educación.

En adición a este panorama, resulta pertinente considerar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, denominado Educación de Calidad, el cual, según las Naciones Unidas (2015), plantea “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.” (s/n). Asimismo, las Naciones Unidas (2015) mencionan que el ODS 4 establece la necesidad de “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.” (s/n).

De igual manera, la Agenda 2030 incorpora el Objetivo de Desarrollo Sostenible 16 (ODS 16), Paz, justicia e instituciones sólidas, orientado, según las Naciones Unidas (2015), a “promover sociedades pacíficas e inclusivas, facilitar el acceso a la justicia para toda la población y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.” (s/n). El objetivo también contempla “reducir las distintas formas de violencia, promover el Estado de derecho y garantizar condiciones de protección para las personas en situación de mayor riesgo.” (s/n). Desde esta

articulación, ambos objetivos guardan relación con la educación inclusiva, en tanto la garantía del derecho a la educación requiere generar espacios donde se reconozcan las diferencias, se reduzcan las barreras que afectan la participación y se favorezcan relaciones basadas en el respeto, la convivencia y la inclusión.

La presente investigación se relaciona con las orientaciones establecidas en el IV Plan Decenal de Educación (2026-2035) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, particularmente con el Eje 2, “Construcción de conocimiento público para la transformación social”, dentro del cual se establece la Ruta 14, “Por una educación para la paz que repare, recuerde y construya futuro desde los territorios” (p. 78). Esta ruta reconoce que “los establecimientos educativos son espacios estratégicos para la formación democrática, la tramitación de las diferencias culturales, sociales y políticas mediante el diálogo, el reconocimiento, la deliberación argumentada y la promoción del cuidado de la vida.” (p. 78)

Igualmente, la investigación se articula con la Línea de Acción 14.2 del Eje 2, denominada “Incorporar la justicia restaurativa como práctica pedagógica para la convivencia.” (p.80), la cual se dirige a promover “prácticas orientadas al diálogo, la responsabilidad, la reparación de los daños, la reconstrucción de los vínculos sociales y la resolución pacífica de conflictos.” (p.80). En correspondencia con estos planteamientos, el modelo transversal de la Cátedra de la Paz propuesto busca articular las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la Educación Primaria, favoreciendo prácticas educativas orientadas a la convivencia, el reconocimiento del otro y la construcción de relaciones pacíficas.

Ante lo anteriormente expuesto, se puede vislumbrar una brecha en la sociedad en lo que respecta a una educación para la paz; la mente humana ha desarrollado muchas acciones de violencia, pero esa misma mente puede aprender y construir soluciones de paz, y es aquí donde gana protagonismo la escuela. Cabe destacar, lo mencionado por Rivas, Véliz y Pérez (2019) con respecto a que “en el campo educativo el tema de la paz se caracteriza por su transversalidad, en la que se presenta el desarrollo de contenidos como convivencia ciudadana, educación cívica, principios y valores, derechos humanos, entre otros.” (p.243). En otras palabras, el ámbito escolar es fundamental para formar ciudadanos responsables, respetuosos, con habilidades en la interacción social, comprometidos con la construcción de una sociedad más pacífica y justa.

Entendiendo el reto educacional que apunta al desarrollo integral del ser, las escuelas orientan su misión en la formación de valores y la sana convivencia, para un ideal humanizado en interacciones asertivas desde la tolerancia, el respeto a la igualdad, la solidaridad y el buen trato, como forma de mitigar cualquier germen de violencia, y propiciar un ambiente seguro, armónico y con bases sólidas para una ciudadanía activa, consciente del bien personal y común. Lo antes mencionado cobra relevancia en lo que expresa Flórez (2021)

Es por ello, que, si la sociedad del conocimiento converge con la idea que la paz es la metamorfosis creativa de los problemas, entonces hay que acordar que su intención no es otra que establecer una cultura de paz, en contra posición a la cultura de la violencia que ha reinado nuestra sociedad y con ello las instituciones educativas durante los últimos años (Flórez, 2021, p.7).

Contemplando lo anterior, la presente investigación se estima pertinente dado que centra su estudio en un aspecto social de gran necesidad en las escuelas como lo es la cátedra de la paz, tema que se ha convertido en un factor de gran importancia para contribuir a cerrar brechas causadas por una historia de violencia y así coadyuvar a las intenciones de la era del post conflicto en Colombia, donde prevalece la formación y protección de los actores de la sociedad más vulnerables como lo es la niñez.

Seguidamente justifica su importancia en lo pedagógico porque pretende la enseñanza de esta cátedra, desde un enfoque multidisciplinar a través de un modelo articulado en áreas fundamentales del saber cómo las ciencias sociales, las ciencias naturales y ética, una triada que forma al ser desde su relación consigo mismo, con los demás y con su entorno, en ese sentido será un aporte curricular para los docentes con una estructura transversal desde lo conceptual y metodológico para accionar el aprendizaje de su didáctica de forma significativa.

Contemplando lo antes dicho, esta investigación genera un producto innovador para la educación que dinamiza la transformación social y cultural, donde los agentes educativos de la enseñanza contaran con una herramienta que los guíe en su planificación y a la vez proyecten una construcción colectiva, con objetivos comunes de acuerdo a las características y necesidades del contexto escolar, todo esto denota una transformación a las diferentes concepciones o percepciones que se tengan sobre la cátedra de la paz, permitiendo su efectividad y continuidad para el cambio social.

Dentro de estas consideraciones, se puede afirmar que el producto de esta investigación aporta beneficios a los docentes, en tanto la puesta en marcha de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas, como espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia pacífica, favorece el desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria. Asimismo, contribuye al fortalecimiento, desde edades tempranas, de la inteligencia social, aspecto que favorece la construcción de ambientes escolares saludables y, con ello, el desarrollo de una sociedad orientada hacia la convivencia y el progreso.

Es importante tener en cuenta que esta investigación se fortalece desde fundamentos científicos con bases teóricas, sustentadas desde diferentes aportes a través de la revisión documental de tesis doctorales, artículos y textos de diferentes autores que definen la importancia y relevancia del tema de la cátedra de la paz en las instituciones escolares. De igual forma tiene soportes legales de rigor gubernamental bajo el decreto 1038.

Adicionalmente, se enmarca en la línea de investigación de Desarrollo, Innovación y Creatividad ya que plantea la implementación de un modelo transversal de la cátedra de la paz en educación primaria articulado de manera innovadora a las áreas de Ciencias sociales, Ciencias Naturales y Ética. El enfoque innovador está centrado en aportar a los docentes y estudiantes orientaciones pedagógicas para implementar estrategias que promuevan experiencias educativas significativas para el pensamiento crítico el respeto por la diversidad la resolución pacífica de conflictos y el compromiso con el entorno natural y social. Esta propuesta tiene como intención responder a la necesidad de fortalecer la convivencia escolar familiar y ciudadana, especialmente en el contexto colombiano donde la construcción de una cultura de paz desde la escuela resulta fundamental para consolidar valores que contribuyan con la formación de ciudadanos íntegros para una sociedad sana y armónica.

Por otra parte, la articulación de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, permite abordar la paz con como un eje formativo común generando aprendizajes más conectados con la realidad tanto del entorno educativo como social y promoviendo en el docente la creatividad para la aplicación de estrategias pedagógicas que cumplan con este fin. De esta manera la investigación contribuye con la calidad educativa al proponer un modelo de implementación de la cátedra de la paz en áreas curriculares relacionadas con los principios de la educación para la paz

y la ciudadanía activa. Además, busca mejorar la convivencia escolar, familiar y ciudadana, promoviendo una cultura de paz desde las primeras etapas de formación, lo que representa una apuesta novedosa y transformadora para las instituciones educativas.

Atendiendo a los planteamientos anteriores, la investigación se considera innovadora porque responde a una necesidad real y poco atendida en las instituciones educativas: la falta de un modelo con un enfoque estructurado, práctico y transversal que oriente cómo impartir la educación para la paz. Es posible que, en algunas escuelas, la Cátedra de la Paz se aborde de manera aislada o como una actividad puntual sin una debida articulación con las otras áreas del conocimiento que pueden reforzar la creación de una cultura de paz en beneficio de la comunidad escolar y la sociedad.

Dimensiones filosóficas

En este aparte, se resaltan los principios filosóficos que rigen la investigación, orientados a la comprensión de los fenómenos a través del rastreo de los yacimientos que la originan y sus fuentes explicativas. Se hace necesario según Ramos (2012) abordar aspectos clave, tales como lo epistemológico, lo ontológico, lo axiológico y lo teleológico, con el objetivo de profundizar en la naturaleza y el propósito implícito a la indagación científica.

Los aspectos epistemológicos responden a las interacciones entre quién y qué. Para Guba y Lincoln (2002) “desde un enfoque positivista supone que el investigador y el objeto investigado son entidades independientes y que el investigador es capaz de estudiar el objeto sin influenciarlo o ser influenciado por él.” (p.125). Expresado desde otro punto, evoca que la epistemología influye en cómo se percibe la realidad, desde la persona o en contextos más formales como la investigación científica. Se establece la relación sujeto-objeto en la consolidación del conocimiento, dado que permite la forma en que los sujetos conciben e interpretan la información.

En este orden de ideas, la dimensión epistemológica de la investigación se fundamenta en el paradigma postpositivista, el cual reconoce que el conocimiento de la realidad educativa es aproximado, contextual y mediado por la interpretación de los sujetos. Desde esta perspectiva, el proceso de construcción del conocimiento se orienta a comprender las percepciones, experiencias

y significados que los actores educativos atribuyen a la Cátedra de la Paz en su práctica pedagógica.

En este contexto, el estudio se desarrolla bajo un enfoque mixto con diseño concurrente, lo que permite integrar datos cuantitativos y cualitativos para lograr una comprensión más amplia del fenómeno. En este sentido, el componente cuantitativo aporta información medible y descriptiva sobre la percepción y la importancia de la Cátedra de la Paz, la capacitación docente y las metodologías empleadas para su desarrollo, mientras que el componente cualitativo profundiza en las experiencias y significados construidos por los docentes y coordinadores en su contexto educativo, en relación con los fundamentos del modelo transversal de la Cátedra de la Paz y su viabilidad para la ejecución.

Por otra parte, la articulación de ambos enfoques se realiza mediante procesos de integración y análisis conjunto de los datos, que permiten establecer relaciones, contrastar hallazgos y generar meta-inferencias. De esta manera, el conocimiento producido trasciende la simple medición de variables e incorpora la interpretación de la realidad desde la perspectiva de los actores, favoreciendo una comprensión más completa y fundamentada del fenómeno de estudio.

Desde lo ontológico, González (2001) expresa que:

El investigador debe ofrecer respuestas relacionadas con el qué de la investigación, las cuales se deben referir a los ámbitos probables de indagación. Éstos pueden corresponder al mundo natural y/o de las relaciones que el investigador mantiene con la naturaleza o el ambiente, al mundo Social que son los vínculos que establece con los demás seres humanos, o al mundo vivido que tiene que ver consigo mismo y con su propia historia personal. En el contexto de la investigación, la senda ontológica queda demarcada por el problema de investigación (Gonzalez, 2001, p.10).

Dicho en otras palabras, es la visión integral de una persona desde el desarrollo de sus valores, su pensamiento y su vivencia. Desde la dimensión ontológica, se establece un acercamiento al fenómeno de estudio y de cómo se lleva adelante la investigación, también se estudió e interpretó a la persona o sujeto (docente) en su entorno, desde su conocimiento.

De esta forma, la dimensión ontológica de la investigación se centra en la comprensión de la realidad educativa como un fenómeno complejo, dinámico y socialmente construido. En este

estudio, la Cátedra de la Paz se concibe como una práctica pedagógica susceptible de transformación mediante su articulación transversal con las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética en la educación primaria.

Asimismo, se reconoce que las prácticas docentes están influenciadas por las interacciones, experiencias y contextos de los actores educativos, particularmente docentes y coordinadores, quienes inciden en la construcción de la convivencia escolar. En este sentido, dichos actores forman parte de la realidad estudiada y la configuran a partir de sus interpretaciones, experiencias y prácticas pedagógicas en torno a la Cátedra de la Paz.

Desde esta perspectiva, la realidad no se asume como única ni estática, sino como múltiple y contextual, determinada por la interacción entre el sujeto y su entorno. Así, la implementación de la Cátedra de la Paz se comprende como un fenómeno que adquiere significado en función de las vivencias, concepciones y prácticas de los actores educativos dentro del contexto escolar.

Lo axiológico responde al porqué de la investigación, para Ramos (2008) “sobre esta base es que el investigador atribuye valoración a los fenómenos y procesos sociales y, en consecuencia, toma decisiones de abordarlos con intención pesquisidora.” (p.4). En este sentido, representa el estudio de los valores, principios y fundamentos que orientan la conducta humana.

Basado en lo antes expuesto, la dimensión axiológica de la investigación se fundamenta en la promoción de valores orientados a la construcción de una cultura de paz en el contexto educativo, tales como el respeto, la convivencia, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad social. Estos valores se conciben ejes centrales en la formación integral de los estudiantes y en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes.

En este sentido, la Cátedra de la Paz se configura como un espacio formativo que favorece la interiorización y aplicación de dichos valores en la vida escolar. Su desarrollo articulado con las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética permite que estos principios trasciendan el discurso teórico y se integren de manera transversal en el currículo.

Asimismo, se plantea que los valores promovidos deben alcanzar una integración institucional, de modo que orienten tanto las prácticas de aula como la cultura organizacional, las relaciones interpersonales y la convivencia escolar, con el propósito de consolidar un entorno educativo coherente donde la formación en valores se refleje en las acciones cotidianas de todos los actores educativos.

Desde esta mirada en la investigación, según Azócar (2015) lo teleológico “se refiere al propósito, finalidad o sentido último que orienta el estudio; proviene del término griego *telos* que significa fin o meta.” (p.1). Teniendo esto en cuenta, se establece que el objetivo de esta investigación se centra implementar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que se articule a las áreas de ciencias sociales, naturales y ética en la educación primaria a partir del diagnóstico realizado según revisiones teóricas y encuestas aplicadas a los coordinadores y docentes de las instituciones objeto de estudio.

Cabe destacar que, la dimensión teleológica de la investigación se orienta al logro de un propósito formativo y transformador en el contexto educativo, centrado en el diseño, aplicación y evaluación de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado a las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética en la educación primaria.

Este modelo tiene como finalidad fortalecer las prácticas pedagógicas docentes mediante la integración de la educación para la paz en el currículo, promoviendo procesos de enseñanza más coherentes, contextualizados y significativos. A su vez, se busca contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar, favoreciendo el desarrollo de actitudes, valores y comportamientos orientados a la construcción de una cultura de paz en los estudiantes.

En este sentido, la investigación persigue generar un impacto educativo que trascienda el aula, promoviendo la consolidación de prácticas institucionales articuladas y sostenibles, en las que la Cátedra de la Paz adquiera un papel relevante dentro del proceso formativo integral.

En este ámbito metodológico del quehacer investigativo esta dimensión:

Alude al cómo, es decir, a los modos como es conducido el quehacer investigativo, abarca el aspecto de la disciplinariedad de la investigación. Esto se relaciona con los principios, reglas, o normas de acuerdo con los cuales se lleva a cabo. También se incluyen aquí las respuestas en torno a cuándo (dimensión temporal), con qué (dimensión instrumental), dónde (dimensión espacial) (González, 2001, p.11).

En relación a lo anterior esta investigación se justifica con una visión metodológica y práctica, ya que a nivel teórico y conceptual se sustenta desde diferentes aportes a través de la revisión documental de tesis doctorales, artículos y soportes teóricos de diferentes autores que definen la importancia y relevancia del tema de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas y su articulación en áreas básicas del saber cómo lo son las Ciencias Naturales, Sociales, y Ética para que sea posible una construcción colectiva y multidisciplinar de aprendizajes en torno a la paz cívica, moral y ciudadana.

En cuanto a la dimensión metodológica, la investigación se enmarca en un enfoque mixto con diseño concurrente, el cual permite la recolección y el análisis simultáneo de datos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de obtener una comprensión integral del fenómeno de estudio. Este enfoque facilita la complementariedad de los datos, favoreciendo una visión más amplia sobre el desarrollo transversal de la Cátedra de la Paz en el contexto educativo.

En el componente cuantitativo, se emplea la técnica de la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario estructurado dirigido a docentes y coordinadores, con el fin de recopilar información sobre la percepción, la importancia, la capacitación docente y las metodologías empleadas en el desarrollo de la Cátedra de la Paz. Los datos obtenidos serán analizados a través de la estadística descriptiva.

Por su parte, el componente cualitativo se desarrolla mediante la técnica de la entrevista semiestructurada, orientada a profundizar en las experiencias, significados y concepciones de los docentes y coordinadores en relación con los fundamentos del modelo transversal y la viabilidad de su ejecución en las instituciones educativas. El análisis de esta información se realizará a través del método fenomenológico.

Posteriormente, se llevará a cabo la integración de los resultados mediante matrices de análisis que permitirán establecer relaciones entre los datos cuantitativos y cualitativos, generando

meta-inferencias que sustenten la comprensión del fenómeno estudiado. A partir de estos resultados, se elaborará un análisis DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas), el cual servirá como puente entre el diagnóstico realizado en ambas vertientes y el diseño del modelo transversal de la Cátedra de la Paz. Este proceso metodológico permite fundamentar la toma de decisiones estratégicas para la construcción del modelo, así como la valoración de su viabilidad y pertinencia en el contexto educativo.

CAPITULO II: BASAMENTO TEÓRICO REFERENCIAL

El presente estudio, se orienta en el campo investigativo a través de referencias que representan una tradición teórica sólida, que permite apreciar características y elementos que se relacionan con el problema, reconocer vacíos y plantear hipótesis incluidas en el estado del arte, estudios previos a nivel nacional e internacional, las bases teóricas y los constructos conceptuales básicos que se desprenden de las variables del estudio. Para cerrar, se presentan los basamentos legales relacionados con la investigación.

Antecedentes

En el presente estudio, resulta pertinente considerar investigaciones relacionadas con la educación y la Cátedra de la Paz en Colombia en el nivel de educación primaria, así como su articulación con las diferentes áreas del conocimiento. La recopilación de estos antecedentes permite identificar bases teóricas, conceptuales, metodológicas y legales vinculadas con los hallazgos de estudios previos en torno a la Cátedra de la Paz en contextos escolares y sociales, las cuales aportan importantes referentes teórico–metodológicos a la investigación propuesta. A continuación, se describen algunos de estos estudios:

Dentro de los antecedentes internacionales, se describe la tesis doctoral realizada por Carrasco (2023) en la Universidad de Córdoba, España. titulada “México, cultura de paz y periodismo: la urgente necesidad de transformar la cultura de violencia en cultura de paz” con el objetivo de desarrollar el conocimiento de todos aquellos elementos formativos, educativos y culturales que contribuyan a hacer emerger actitudes, enseñanzas, estilos de vida y políticas a favor de la paz en México. El presente proyecto investigativo se fundamentó en una idea simple, si la violencia es una creación social, una construcción cerebral y cultural, entonces, somos capaces de inventar y de construir paz de manera racional e intencional.

El análisis epistémico se desarrolló mediante un análisis cualitativo de tipo documental empleando el software Atlas. Ti v.9 en el que se analizaron las fuentes seleccionadas aplicando el giro epistemológico. Como resultados se obtuvo que se invita a reconocer a la paz como el elemento primigenio en la vida humana y motiva a profundizar en las características de las

manifestaciones de paz donde éstas ocurren sin dejar de estudiar a la violencia. La aplicación del giro epistemológico permitió ejercitar la capacidad de destacar las manifestaciones de paz incluso asumiéndolas con sus imperfecciones.

Las conclusiones de la investigación se relacionaron con los tres objetivos específicos establecidos y de éstas se desprenden propuestas de actuación para que la nación mexicana pueda optar por un camino alternativo a la violencia en el que cada ser humano podrá participar de forma activa desde su propia vida. De este modo, México será capaz de transformar la cultura de violencia en cultura de paz, mediante una nueva perspectiva teórica-práctica comunitaria que pueda dirigir la transformación a la que la cultura en México debe recurrir para el desarrollo de realidades más pacíficas con cambios efectivos. Si bien esta tesis doctoral pretende ser un marco de referencia para México y asume el compromiso de desarrollar saberes y análisis integrales, sistémicos, interrelacionados y complejos también puede ser entendida y referenciada como una herramienta que fortalece y contribuye a la construcción de la paz en el mundo, pues pretende proporcionar una orientación para que los pueblos aprendan cómo inculcar, aplicar y cultivar la cultura de paz en sus vidas.

La tesis doctoral de Carrasco (2023) representa un aporte teórico para el presente estudio, al resaltar la construcción de la paz como una alternativa consciente y cultural frente a la violencia. El planteamiento que sume la paz como resultado de una construcción racional e intencional a través de procesos educativos y formativos, refuerza el propósito de la presente investigación orientada a aplicar un modelo transversal de la cátedra de la paz en la educación primaria, enfocado a promover el respeto el buen trato y la participación democrática desde una perspectiva pedagógica integral entre lo académico y social.

Por otra parte, se hace referencia a la tesis doctoral de Ossorio (2022) desarrollada en la Universidad de Cádiz en España titulada “Estudio de los valores orientados a la cultura de paz en el currículum”, con el objetivo de conocer las estrategias y metodologías docentes orientadas hacia una Cultura de Paz. Desde el punto de vista metodológico, adoptó el paradigma cualitativo para comprender el significado de los fenómenos sociales que se dan en las aulas. Para ello, se aplicaron técnicas como el análisis de documentos, entrevistas en profundidad a informantes clave, grupos de discusión y cuestionarios.

Para la recolección de las evidencias, se tomaron diversos casos relevantes para describir y comprender cómo se conciben y transmiten en la realidad escolar los valores orientados hacia la Cultura de paz, descubriendo las estrategias, metodologías y técnicas docentes susceptibles de promover una educación conforme a los términos de justicia social, tolerancia, solidaridad y el respeto a los derechos humanos en el seno de las sociedades democráticas. El análisis cualitativo de la información arrojó los resultados de un proceso reflexivo de lectura, revisión, contraste y establecimiento de relaciones entre los datos, siguiendo las fases de deducción, triangulación y conclusiones.

En lo que concierne a los resultados, se observaron dificultades y conflictos relacionados con la gestión de la diversidad en los espacios escolares, así como los intentos de aminorar desigualdades en equidades que afectan a grupos procedentes de entornos desfavorecidos, materializándose en formas de gestión los procesos educativos que promueven la participación democrática, el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico, la representación y el reconocimiento de las identidades del alumnado, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en la gestión de la convivencia.

Como conclusiones se señala que, la superación del papel tradicional de los docentes como transmisores de conocimiento, puede contribuir notoriamente a promover la cultura de las paz desde los espacios de convivencia del aula, promoviendo prácticas dialógicas y de tutela de la evolución personal y académica del alumnado, incorporando nuevas formas de enseñanza, metodologías más dinámicas y participativas y desvelando, en la medida de lo posible, las discriminaciones que encierra el currículo oculto.

El aporte de este antecedente al presente estudio se fundamenta en resaltar la necesidad de una educación para la paz que contribuya a subsanar la brecha existente en torno a la violencia y los conflictos en los contextos social y escolar, con el fin de avanzar en la transformación social y propiciar ambientes escolares pacíficos en la relación entre los pares. Es precisamente en estos aportes revisados donde se evidencia la pertinencia de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz, lo cual constituye el núcleo del objeto de estudio de esta investigación.

Abordando el contexto Nacional, se hace referencia a la tesis doctoral de Contreras (2025) realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, titulada “Constructo teórico para la implementación de la cátedra de paz en instituciones educativas oficiales”, con el objetivo de proponer un constructo teórico para la implementación de la cátedra de paz en Instituciones Educativas Oficiales del Municipio Chía, Cundinamarca-Colombia. Fundamentada teóricamente en Torres (2023), González y Salazar (2018), Ministerio de Educación (2015), Pizarro (2018), entre otros.

Metodológicamente se sustentó en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método fenomenológico, considerando siete (07) informantes clave que participarán en entrevistas abiertas para recopilar información que luego será procesada considerando la codificación, categorización y triangulación como procedimientos que permitirán analizar cualitativamente la información recopilada para la construcción teórica.

Una vez procesada la esencia de la experiencia, se realizó la reducción fenomenológica que generó los siguientes constructos teóricos: aportes, elementos, fundamentos, capacitación docente, competencias ciudadanas, articulación curricular de los contenidos, la escuela y actitudes en la implementación de la cátedra de paz con las respectivas unidades temáticas, evidenciándose la necesidad de continuar actualizando los procesos actuales.

Como conclusión resalta que, el estudio logró develar que la implementación de la cátedra de paz en las instituciones educativas, permite y brinda la oportunidad de crear espacios de diálogo donde se pueden abordar temas sensibles y controversiales en los cuales, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus inquietudes y opiniones en un ambiente seguro con respeto ante la diversidad de ideas, criterios o perspectivas, lo que potencia su capacidad de comunicación y negociación, así como innovar continuamente para la construcción de soluciones colaborativas a problemas comunes.

En este sentido, la tesis doctoral de Contreras (2025) aporta al presente estudio un constructo conceptual que permite ampliar conocimientos y profundizar en el significado y alcance de la Cátedra de la Paz, proporcionando categorías, fundamentos y elementos clave para su comprensión. Estos aportes se consideran un insumo relevante para la definición del enfoque que

se integrará en el modelo a proponer, orientado al desarrollo articulado de la Cátedra de la Paz en las asignaturas de Ciencias Sociales, Naturales y Ética, de manera que su implementación responda a una visión coherente, sistemática y contextualizada de la educación para la paz.

Otro antecedente consultado fue la tesis doctoral de Gutiérrez (2023) realizada en la Universidad de Caldas, Colombia titulada “La educación para la paz en población escolar de básica primaria afectada por el conflicto colombiano”, cuyo objetivo fue interpretar las relaciones que existen entre las concepciones de conflicto de profesores y estudiantes y las prácticas de educación para la paz, desarrolladas con población afectada por el conflicto colombiano, en instituciones de educación básica del municipio de Dosquebradas Risaralda.

El estudio fue de tipo cualitativo con métodos mixtos, el diseño es explicativo secuencial, se emplearon instrumentos de recolección de información de tipo cuantitativo (cuestionario sobre concepciones de conflicto de profesores y estudiantes), para tener una primera aproximación al fenómeno estudiado y, de manera seguida se aplicaron instrumentos cualitativos (análisis de prácticas de educación para la paz y grupos focales con profesores y estudiantes que participaron en estas). El análisis de los datos se hace a través del análisis de contenido mixto y de triangulación múltiple.

En los resultados, la educación para la paz hace parte de una apuesta pedagógica, que busca la solución creativa de conflictos y la comprensión de la realidad social del país. Las concepciones de paz que se consolidan en el aula son la base para la construcción de una cultura de paz en el contexto escolar, para potenciar la formación de ciudadanos comprometidos con la participación democrática, la paz y la justicia social.

La investigación concluye que, es necesario que la consolidación de pedagogía para la paz se enfoque en una concepción que permita a los estudiantes alcanzar autonomía, interpretar su propia realidad, obtener herramientas para la toma de decisiones y desarrollar competencias axiológicas, en donde se establezcan criterios que fortalezcan las prácticas de Educación para la Paz. Adicionalmente, propone generar interrogantes, que abran nuevas líneas de investigación en educación para la paz en contextos con la vinculación de las comunidades educativas y las familias

de los estudiantes de instituciones educativas con población afectada por el conflicto armado colombiano.

El aporte del estudio de Gutiérrez (2023) a la presente investigación, reside en el fortalecimiento de las habilidades pedagógicas y didácticas de los docentes y de herramientas para implementar acciones en el aula que permitan crear ambientes de interacción fundados en el diálogo, el respeto, la reciprocidad, la tolerancia, y el mejoramiento continuo de la convivencia en paz en general y las relaciones solidarias, fortaleciendo las comunidades escolares para llevar a cabo de manera más efectiva dichas acciones que promuevan una cultura de paz en las instituciones educativas.

Como complemento a las investigaciones previas, se describe la tesis doctoral de Tarazona (2023) realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, titulada “Construcción teórica sobre la convivencia escolar y su incidencia en la formación desde la perspectiva de la pedagogía social”, con el objetivo de generar constructos teóricos sobre la convivencia en la formación escolar desde la perspectiva de la pedagogía social. Para ello, se hizo un reconocimiento de la perspectiva de investigación cualitativa, y a su vez se utilizó el método fenomenológico. Para aproximarse a la realidad se utilizó la entrevista semiestructurada y los informantes fueron seis (6) docentes y cuatro (4) estudiantes del Colegio municipal María Concepción Loperena de Cúcuta Norte de Santander.

En el marco de presentar los hallazgos, se hizo necesario revisar la idea de convivencia desde lo que esta significa para consolidar procesos educativos acordes con las demandas de los contextos educativos actuales. Ante ello, se dio paso a teorizar en el marco de comprender los aportes de la cátedra de paz en el nuevo discurso que emerge de la idea de reconocer la convivencia educativa, donde la convivencia escolar no sólo debe ser vista como un asunto socio-existencial de parte de los aprendices; es importante destacar que los actores y protagonistas del hecho educativo son docentes y estudiantes, además de ellos otros actores asociados por medio de la pedagogía social.

Teniendo en cuenta que la investigación antes descrita teoriza en la necesidad de promover la práctica de la cátedra de la paz y de los aportes que esta brinda para mejorar la convivencia

escolar, se convierte en un antecedente actualizado para el presente estudio ya que contiene un sustento teórico que cobra relevancia para abordar las necesidades de los contextos escolares en la actualidad, de igual forma el autor aborda los postulados de la pedagogía social, que es una de las teorías que respalda la presente investigación.

Por otra parte, se menciona la tesis doctoral desarrollada por Flórez (2021) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador titulada “La cultura de paz como proceso de formación en la Educación Básica Primaria”, cuyo objetivo plantea generar reflexiones teóricas acerca de la cultura de paz como proceso de formación en la educación básica primaria. El propósito fue explicar el fenómeno de la cultura de paz desde una óptica integral, a fin de estructurar un marco conceptual que pueda servir de referencia a la institución educativa y permita orientar las acciones futuras referidas a la cultura de paz como proceso de formación en la educación básica primaria.

Con respecto a la metodología adoptó el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico, para generar conocimiento y entender el fenómeno estudiado desde las vivencias percibidas por los informantes claves en el contexto escolar de la Institución Educativa Colegio Puerto Santander. Los informantes fueron dos (2) directivos docentes, cinco (5) docentes de aula, cuatro (4) padres de familia y cuatro (4) estudiantes, a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada. Después de obtener la información procedió a seleccionarla y agruparla, para contrastar y triangular los resultados, posteriormente se realizó el análisis e interpretación de los hallazgos y aportes obtenidos, lo que permitió construir las reflexiones teóricas.

La base de la teoría fue realizar comparaciones con la finalidad de promover un trabajo crítico, donde se manifestaron los acontecimientos que fundamentaron la creación de conceptos que emergieron de la realidad; y así generar dimensiones que permitieron dinamizar el conocimiento con relación a las reflexiones teóricas acerca de la cultura de paz como proceso de formación en la educación básica primaria. Esta tesis tiene referentes teóricos y conceptuales sobre la Cátedra de la Paz y cultura de paz, en la educación básica primaria y que se convierten en un sustento científico para el presente estudio.

La pertinencia del antecedente de Flórez (2021) se relaciona con el aporte de una referencia teórica con relación a la cultura de paz y la cátedra de la paz. Por lo anterior, las referencias de contexto nacional enmarcan la realidad dentro del objeto de estudio, con reflexiones que apuntan a superar debilidades que aún persisten en la educación para la paz en el contexto escolar a nivel básico.

Basamento teórico investigativo

Tomando como referencia a Danesh (2006) el concepto de que la paz hace referencia a “un estado psicológico, social, político, ético y espiritual con expresiones en las áreas intrapersonal, interpersonal, intergrupala, internacional y global de la vida humana.” (p.55), a partir de este concepto se propone la Teoría Integradora de la Paz (TIP) para fomentar la unidad y prevenir o resolver el conflicto. Este autor sostiene que todos los estados del ser humano, incluida la paz, son el resultado de las principales capacidades humanas cognitivas (conocimiento), emotivas (amar) y conativas (elección), que en conjunto determinan la naturaleza de la visión humana del mundo.

De acuerdo con Danesh (2006), la TIP se basa en investigaciones existentes sobre desarrollo psicosocial y educación para la paz, enfoques para la resolución de conflictos y lecciones aprendidas de observaciones realizadas durante siete años de implementación del Programa de Educación para la Paz en ciento doce (112) escuelas en Bosnia y Herzegovina. El autor plantea que, la TIP consta de cuatro subteorías: (a) la paz es una condición psicosocial y política, moral y espiritual; (b) la paz es la principal expresión de una cosmovisión basada en la unidad; (c) esta cosmovisión es el requisito previo para crear una cultura de paz y una cultura de curación; y (d) una educación integral y permanente es el enfoque más eficaz para desarrollar una cosmovisión basada en la unidad. Además, la TIP postula que la paz tiene sus raíces en la satisfacción de las necesidades humanas de supervivencia y seguridad, así como en la búsqueda humana de libertad, justicia e interconexión y del significado, propósito y rectitud.

A partir de esta caracterización, Danesh (2006) precisa que la paz “es el mejor fruto del proceso de maduración social e individual del ser humano.” (p. 56). Para el autor, la paz es el resultado de un proceso profundo de maduración personal y social, en el cual el ser humano logra superar las inseguridades egocéntricas, la ansiedad ligada al instinto de supervivencia y las

tensiones conflictivas propias de la construcción de la identidad. Alcanzar la paz implica transitar hacia un estado de conciencia más amplio, universal e incluyente, caracterizado por la comprensión de la unidad fundamental entre todas las personas y por un sentimiento de conexión con la humanidad entera y, en general, con toda forma de vida.

Desde la perspectiva de Danesh (2006), “los tres conceptos que constituyen los cimientos de la TIP son la unidad, la visión del mundo y el desarrollo humano individual y colectivo.” (p.56). En esta teoría, la unidad se asume como la ley central que rige la vida y que, cuando se establece de manera consciente, posibilita prevenir o resolver los conflictos, favoreciendo una cultura de sanación y un currículo orientado a la paz. En este sentido, Danesh (2006), concibe a la unidad como “una condición consciente y decidida de convergencia de dos o más entidades únicas en un estado de armonía, integración y cooperación” que da lugar a una nueva realidad en evolución, caracterizada por mayores niveles de integración y complejidad.” (p. 58)

Por otra parte, Danesh (2006) expresa que la fuerza animadora de la unidad es “el amor, que se expresa de forma variable en diferentes condiciones de existencia. Esta definición establece que la unidad en todas sus expresiones (psicológica, social y moral) es un fenómeno deliberado y no un suceso fortuito desprovisto de intención, propósito y operación informada.”(p.59). Por tanto, el ser humano tiene la opción de crear unidad y condiciones propicias para la vida o hacer lo contrario. En resumen, el conflicto es la ausencia de unidad y desunión: la fuente y la causa del conflicto.

Con base a lo antes planteado, se interpreta que, desde la perspectiva de la TIP propuesta por Danesh (2006), la paz se construye en base a 3 pilares fundamentales que deben fortalecerse desde la familia y la escuela, estos son: la unidad, la visión del mundo y el desarrollo humano tanto individual como social. Este aporte teórico es relevante para el presente estudio ya que permite interpretar que la paz no es solo la ausencia de conflictividad sino por el contrario, es el resultado de cultivar un conjunto de valores que condicionen un actuar de elevada comprensión hacia los demás y el establecimiento de acuerdos para el respeto mutuo en una relación ganar-ganar.

En contraste, se hace referencia a la teoría de la paz de Galtung (2003), en la que se asume que la paz no puede entenderse únicamente como ausencia de guerra o de violencia directa, sino

como un proceso más amplio que implica la transformación de las estructuras sociales y culturales que generan injusticia y sufrimiento. Interpretando al autor, este distingue dos tipos de paz, la negativa referida a la ausencia de violencia directa (agresiones físicas, guerras, daños materiales evidentes), y positiva, caracterizada por la presencia de condiciones de justicia social, equidad, respeto a los derechos humanos, participación y bienestar para las personas y los pueblos.

De forma complementaria con lo anterior, Galtung (2003) plantea la existencia de diferentes formas de violencia, una es la violencia que denomina directa y se hace visible en el daño físico o verbal; otra es la violencia estructural, que se denota en la pobreza, la desigualdad, la exclusión y la falta de acceso a oportunidades básicas; también refiere la violencia cultural, que se manifiesta en creencias, discursos, expresiones y prácticas que justifican todas las anteriores. Para Galtung (2003) “un grupo social puede aparentar estar en paz por no presentar conflictos de forma expresa, pero seguir reproduciendo formas de violencia bien sea de forma estructural o cultural que afectan el pleno desarrollo de las personas.” (p.347)

En esta línea, Galtung (2003) concibe la violencia como “aquellas afrentas evitables a las necesidades humanas básicas que reducen su satisfacción por debajo de lo que sería potencialmente posible.”(p.348). Para ello, identifica cuatro necesidades básicas: supervivencia, bienestar (opuesta al sufrimiento), identidad y representación (opuesta a la alienación) y libertad, cuya satisfacción permite la existencia misma del ser humano. Según Galtung (2003), “cuando las personas logran vivir en equilibrio entre sus propias necesidades básicas y las de los demás, se alcanza una situación de armonía, entendida como satisfacción mutua de necesidades”(p.349).

Dado que la violencia se define como afrenta a estas necesidades, el autor precitado distingue inicialmente dos tipos de violencia: violencia directa y violencia estructural, a las que posteriormente añade la violencia cultural. Desde esta perspectiva, la paz no se reduce al cese de la hostilidad bélica entre bandos enfrentados, sino que implica reducir las distintas formas de violencia a cero, creando así condiciones de auténtico bienestar.

Siguiendo la perspectiva de este autor, se distinguen tres formas de violencia. La violencia directa (Vd) puede ser física, verbal o psicológica y es ejercida por una o varias personas para causar daño a otras, a sus bienes materiales o a la naturaleza; es la forma más visible y fácil de

identificar. La violencia estructural (Ve), en cambio, está incorporada en las estructuras de los sistemas sociales, políticos y económicos, y se manifiesta en instituciones como la escuela, el sistema de salud o las organizaciones laborales. Su principal daño es la explotación, pues genera relaciones e intercambios desiguales en los que unos obtienen más que otros; además, opera de manera sistemática, se percibe como algo “natural” y puede causar daño sin necesidad de violencia directa.

En este orden de ideas, la violencia cultural comprende aquellos elementos de la cultura tales como religión, ideología, lenguaje, arte o producción científica, entre otros, que se utilizan para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. Esta forma de violencia es especialmente relevante para la Educación para la Paz, ya que tiene la capacidad de interiorizar y legitimar en las personas y en la sociedad determinadas formas de violencia, cambiando el “color moral” de actos injustos para que pasen de ser inaceptables a considerarse aceptables, correctos o incluso justos.

En coherencia con lo anterior, Galtung (2003) propone el camino de las 3R como vía para cerrar los ciclos de violencia y construir la paz. En primer lugar, se requiere la Reconstrucción de la cultura y de la estructura de la sociedad, lo que implica además de reparar los daños materiales, rehabilitar la vida humana, recomponer el tejido social y avanzar hacia una cultura y una estructura de paz que no acepten ni justifiquen la violencia. En segundo término, es necesaria una justicia orientada a la Reconciliación entre víctimas y victimarios, así como de la sociedad en su conjunto, de modo que se transformen las relaciones deterioradas por el conflicto. Finalmente, se exige la Resolución pacífica de los conflictos que permanecen abiertos o que se intentaron solucionar mediante la violencia, recurriendo para ello a la no violencia, la creatividad y la empatía. Estas tres dimensiones facilitan un cierre más definitivo de la violencia.

Desde la perspectiva de la teoría de Galtung (2003), la paz se asume como un proceso en permanente construcción, orientado a la búsqueda de bienestar, equidad y convivencia. De forma que, construir la paz supone reducir la violencia hasta su mínima expresión, así como también promover altos niveles de desarrollo, justicia y paz directa, estructural y cultural, sin entenderla como un estado perfecto e inalcanzable, sino como una utopía movilizadora que guía la búsqueda de mejores formas de vida y de mayor satisfacción de las necesidades básicas. Esto no significa

que la paz positiva no exista y que solo se den paces negativas, sino que la paz puede alcanzarse en distintos niveles, y siempre es posible aspirar a condiciones más justas y dignas de existencia.

En el marco de la presente investigación, orientada a la integración de la cátedra de la paz en las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria, se considera pertinente asumir como eje articulador la propuesta de Danesh (2006). Ello se debe a que la TIP ofrece un enfoque explícitamente educativo y formativo, que coloca en el centro el currículo, la escuela y los procesos de desarrollo psicosocial de los estudiantes, sin dejar de reconocer la importancia de las condiciones estructurales.

En este sentido, la noción de paz como resultado de la maduración de la conciencia, la interiorización de la unidad y el cultivo de valores como el amor, la cooperación y el respeto mutuo, se ajusta mejor al propósito de diseñar e implementar un modelo pedagógico que oriente prácticas concretas en el aula y en la vida escolar cotidiana. Para esta investigación, la teoría de Galtung (2003) constituye un marco de referencia valioso para comprender las diversas manifestaciones de la violencia y la necesidad de transformar las estructuras injustas; sin embargo, la Teoría Integradora de la Paz de Danesh (2006) se asume como fundamento teórico principal del estudio, por su mayor capacidad de adaptación al contexto escolar y a las exigencias de la educación para la paz en la formación integral de los niños y niñas.

Por lo antes planteado la TIP es la base para aplicar un modelo transversal de la cátedra de la paz en educación primaria que oriente la formación de individuos capaces de vivir en unidad y en forma armónica en diferentes entornos sociales desde la infancia, por tanto, integrar esta cátedra en las áreas de Ciencias sociales Ciencias Naturales y Ética contribuye a que la escuela asuma una visión más profunda y transformadora de la paz como valor y práctica educativa.

Para Zapata (2006) la pedagogía social es “la ciencia fundamentadora y normatizadora de la acción educativa, orientada específicamente a la educación social y al bienestar social integral de las personas, grupos o comunidades, en cualquier contexto y a lo largo de toda su vida y circunstancias.”(p.65). Interpretando lo expresado por el autor, esta ciencia se enfoca a implementar acciones educativas considerando que el individuo con necesidades particulares es

parte de la sociedad, por tanto, debe ser formado en base a valores de convivencia y unidad social. La pedagogía social se define como:

La disciplina que tiene por objeto (formal y abstracto) la educación social, lo que supone que se ocupa del análisis crítico de las prácticas sociales educativas que se instituyen como dispositivos sociales, del análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben; de la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social), de la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa (Zapata, 2006, p.65).

Basado en lo antes expuesto, se considera que la pedagogía social es un área de la educación dirigida a la intervención pedagógica en el entorno social para promover la formación colectiva a través de procesos pedagógicos que trasciendan los límites del aula. Desde esta perspectiva es importante destacar que:

La Pedagogía Social queda configurada como teoría y praxis del conjunto de actividades educativas fuera de la escuela, convirtiéndola en nuevo sistema, con nuevos entes e instituciones responsables, asignándole, de modo normal y no excepcional, determinadas funciones dentro del objetivo global de la formación de los jóvenes a cargo de la familia, la sociedad y del Estado. Tal concepción representa un paso de gran importancia para la construcción y consolidación de esta ciencia (Mendizabal, 2006, p.56).

De esta forma la pedagogía social alcanza el objetivo de contribuir con la inclusión, participación y bienestar social principalmente acogiendo a los sectores sociales más vulnerables y posiblemente excluidos. Ahora bien, considerando a la sociedad como una unidad dentro de la que coexisten desigualdades, según Mendizábal (2016) “surge la necesidad de profundizar el rol de la pedagogía social pasando a una pedagogía social crítica que además de centrarse en la intervención social, constituya a la sociedad entera en una entidad educadora.” (p.58)

De acuerdo con Mendizabal (2016) el fin de la pedagogía social crítica es “llevar a cabo una educación emancipativa en un proceso dinámico, entendiendo al sujeto como un individuo con sus problemas, deseos, ideas y experiencias biográficas y no como un objeto de intenciones unilaterales por parte del pedagogo.” (p.57). La teoría de la pedagogía social crítica de acuerdo con Mendizabal (2016) tiene como objeto de estudio “la solución de los problemas y tareas educativas que aparecieron en las sociedades modernas a raíz de la industrialización, estos problemas y conflictos también afectaron a la familia, escuela y profesión por lo que, incluye procesos pedagógicos en estas áreas.” (p.57)

Al interpretar lo anteriormente expuesto, la autora de esta investigación asume que la pedagogía social específicamente bajo un enfoque crítico, promueve que la educación debe atender las necesidades de inclusión, participación y bienestar Social, partiendo de la comprensión de la sociedad como una unidad que asume un rol educador, bajo una perspectiva en la que todos los espacios sociales incluidos la escuela familia y comunidad desempeñan un papel fundamental en la formación integral de las personas.

Constructos investigativos básicos

Los constructos básicos que sustentan esta investigación se centran en la comprensión de Cultura de Paz, Educación para la Paz, Cátedra de la Paz, Capacitación de los docentes, Percepción e Importancia de la Cátedra de la Paz, la Cátedra de la Paz en la Educación Básica Primaria articulada a las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, así como en la Ética y Valores. Igualmente es importante destacar que, estos constructos forman parte del fundamento teórico para la implementación transversal de esta cátedra en el currículo de básica primaria, con miras a la formación integral de los estudiantes en base a principios de convivencia, respeto, equidad y unidad que les permitan convivir en paz en diversos espacios sociales como la escuela, la familia y la comunidad.

Cultura de paz

En lo que respecta a este tema Hernández, Luna y Cadena (2017) expresan que la cultura de la paz es “un proceso de consolidación, de una nueva manera de ver, entender y vivir en el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, horizontalmente, formando red, promoviendo intercambio mutuo y superando diferencias desde una perspectiva local y global.” (p.152)

Esta formación de cultura para la paz debe ser una construcción que transforme las diferentes concepciones o percepciones que se tengan en sentido de paz, y que tiene que ser un esfuerzo multidisciplinar de diferentes actores del ámbito social y educativo. Esto implica una planeación integradora y transversal desde las diferentes áreas curriculares, por ende, implica

un ajuste del currículo educativo y de la capacitación del personal docente para que, efectivamente se puedan alcanzar los propósitos de educar para la paz.

La educación para una cultura de paz en la actualidad es para toda la vida, por lo que implica:

Ser, conocer, hacer y convivir mediante el respeto de los derechos humanos y el medio ambiente. Una educación que cultive en el ser humano los valores de justicia, equidad, solidaridad, libertad, autonomía, entre otros; pero a la vez, tenga la autoridad para criticar y cuestionar valores contrarios al desarrollo de una cultura de la paz, que requiere que todos los actores implicados desaten proceso de paz (Hernández, Luna y Cadena, 2017, p.157).

Por su parte la Resolución 53/243 Asamblea de las Naciones Unidas (1999) establece que la paz “requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueve el dialogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutua para promover la participación democrática en acuerdos de paz.” (p.3). Mientras que esta misma resolución asume la cultura de paz como “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo, el respeto a los derechos humanos y la cooperación.” (p.3)

Asimismo, en la Resolución 53/243 Asamblea de las Naciones Unidas (1999) se establece que “el progreso hacia el pleno desarrollo de una cultura de paz se logra por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones.” (p.4). Dentro de las medidas para promover la cultura de la paz por medio de la educación, recomienda acciones tales como:

(a) Velar por que los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación, (b) Hacer que los niños participen en actividades en que se les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz, (c) Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, para lo cual la UNESCO prestaría cooperación técnica si así se le solicitara (Resolución 53/243 Asamblea de las Naciones Unidas, 1999, p.6).

Basado en lo antes expuesto, una cultura centrada en la paz es el escenario ideal de toda sociedad, ya que permite a sus integrantes vivir de una manera más justa y pacífica, donde el

diálogo, unidad y el respeto a las diferencias sea la principal vía para la solución de conflictos. Sin embargo, para llegar a este fin se necesita educar a las masas desde la familia y la escuela, para desarrollar las habilidades sociales y valores para una adecuada convivencia y para esto se requiere educar para la paz.

Educación para la paz

Según Barros (2020) educar para la paz significa “formar bajo los preceptos de una paz integral que incluye convivencia pacífica, preservación de la vida, respeto a la diversidad, democracia, libertad y protección del medio ambiente, como bases para construir en el largo plazo sociedades justas, pluralistas, participativas y prósperas.” (p.25)

Para López (2014) la educación para la paz “está orientada a descubrir los elementos que intervienen las situaciones conflictivas, conocer distintas maneras de abordar tales situaciones y desarrollar las capacidades necesarias que permitan afrontar los conflictos de forma pacífica.” (p.61). No obstante, para tener sociedades con una cultura de paz, hay que fortalecer los procesos educacionales, que deben partir desde la revisión de las necesidades a nivel convivencial que requiere la población, específicamente el entorno escolar, es a partir de allí que se consolidan metas para que la enseñanza y la formación de los educandos sea integral y emancipadora.

El Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (UNESCO, 2006) señala que “el entorno escolar debe respetar y promover los derechos humanos y las libertades fundamentales, ofreciendo oportunidades para que estudiantes, docentes, directivos y familias los practiquen en situaciones reales de la vida escolar.” (p.21). Asimismo, plantea la necesidad de garantizar espacios donde los estudiantes puedan expresar libremente sus opiniones y participar activamente en la vida de la institución educativa. De igual manera, establece que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben sustentarse en los derechos humanos, incorporando metodologías participativas, prácticas democráticas y materiales educativos coherentes con estos principios

Por su parte, Truvilla (2006) plantea que “la formación de una ciudadanía democrática y participativa forma parte de la cultura de paz y se relaciona con valores como la justicia social, la igualdad, la solidaridad, el pluralismo y el respeto por los derechos humanos.” (p.7). El autor señala que la educación debe propiciar espacios donde las personas aprendan a participar en los asuntos colectivos, convivir con la diversidad y asumir responsabilidades dentro de la comunidad. Asimismo, destaca que la escuela constituye un escenario para la construcción de prácticas democráticas orientadas al diálogo, la cooperación, la convivencia y la búsqueda de acuerdos, favoreciendo la participación responsable de los estudiantes en la vida social.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2017), lograr una educación de calidad significa “formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz.” (p.1). Por lo que, para emprender la consecución de este ideal, se decreta la Cátedra de la paz en Colombia para que, de manera flexible, las instituciones puedan adaptarla desde el currículo a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En este orden de ideas, se establece que:

La educación para la paz consiste en facilitar la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario (Art. 2. Decreto 1038 de la Ley 1732, 2015, p.2).

La autora de esta investigación considera que, la educación para la paz se busca a través de estrategias pedagógicas activas, la formación en valores en distintos niveles educativos, por lo que es necesaria para construir y consolidar la cultura de paz que promueva la convivencia y la resolución de conflictos en sus etapas tempranas para evitar consecuencias que pudieran ser irremediables. A nivel del sistema educativo, implica reflexionar de manera colectiva sobre la reconstrucción de relaciones internas en este sistema, enfocadas a reconstruir la cultura de paz basada en el diálogo la construcción consensuada de acuerdos y el respeto a la diversidad de opiniones. En este sentido la escuela se posiciona como una institución destacada en la formación ética ciudadana y convivencia a lo largo de toda la vida.

Cátedra de la paz

Atendiendo como referente a Salamanca, Rodríguez y Cruz (2016) quienes, al tener presente el contexto de posconflicto y los esfuerzos del Estado Colombiano para garantizar una educación para la paz, expresan que la Cátedra de la Paz se concibe como:

Un espacio educativo en el que deben confluír las distintas intenciones formativas que propicien la reflexión, aprendizaje, el diálogo, el pensamiento crítico a partir de la implementación de mediaciones pedagógicas permitiendo que, desde las aulas se incremente una cultura de paz, basada en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos y en la disposición para la resolución pacífica de conflictos el respeto, tolerancia y reconciliación (Salamanca, Rodríguez y Cruz, 2016, p.8).

Este término nace como una iniciativa del Gobierno nacional de Colombia para la reconstrucción del tejido social después del postconflicto y donde los principales actores educativos deben asumir el reto de formar una sociedad consciente de su historia y de proyectar una nueva realidad a través de la resolución pacífica de conflictos, la práctica de valores y la relación armónica entre sujeto sociedad y entorno.

Por lo tanto, la cátedra de la paz se consolida en el Decreto 1038 (2015) de la República de Colombia que reglamenta la implementación de esta cátedra en las instituciones educativas del país donde se normaliza como “una asignatura obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, que debe implementarse con autonomía y flexibilidad, adaptándola a las necesidades del contexto.” (p.2). De acuerdo con el Decreto 1038 (2015), “la cátedra de la paz busca crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo, que conlleve a una práctica” (p.2). Por consiguiente, se convierte en un elemento del currículo que debe incorporarse de manera transversal en su estructura. En este sentido, la cátedra de la paz deberá fomentar:

El proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (Art. 2. Decreto 1038 de la República de Colombia, 2015, p.2).

Partiendo del análisis de lo hasta ahora expuesto, se asume que la cátedra de la paz tiene como objetivo principal fortalecer la formación en valores de ciudadanos, promover derechos humanos, resolver conflictos de forma pacífica y fomentar la participación

democrática. Asimismo, debe dejar de verse como una asignatura independiente para pasar a un abordaje desde la transversalidad, esto implica que sus principios orientadores se incorporen de manera sistemática en diferentes áreas curriculares.

Partiendo de las consideraciones anteriores, en esta investigación, se propone una aplicación transversal de la cátedra de la paz en las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Ética, considerando que estas áreas de conocimiento ofrecen escenarios de enseñanza-aprendizaje adecuados para fomentar actitudes de respeto, conciencia ambiental, solidaridad y pensamiento crítico aplicables a otras asignaturas. Esto a su vez, conlleva a generar aprendizajes significativos, contextualizados en la realidad y alineados con la construcción de una cultura de paz en el entorno escolar que pueda llevarse al ámbito comunitario y social.

La Cátedra de la paz en la educación básica primaria

De acuerdo con lo establecido en el artículo 19 de la Ley General De Educación (1994) “Los cinco (5) primeros grados (1° al 5° grado) de la educación básica constituyen el ciclo de primaria, abarca estudiantes de entre 6 a 12 años aproximadamente” (p.2). De igual manera el artículo 21 expresa que dentro de los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria se incluye

La formación de valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; así mismo desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social, de convivencia humana y la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad, y que fundamentan los criterios a tener en cuenta para el desarrollo de una cátedra de paz (Artículo 21 de la Ley General De Educación, 1994, p.6).

En lo referente a esta base educacionales importante tener en cuenta que:

La finalidad de la etapa de primaria es tratar de proporcionar a los alumnos una educación que les permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales básicas y conocimientos relativos a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (Baños, Martínez, Arnaiz y Martínez, 2014, p.533).

La educación primaria forja las bases para el aprendizaje en etapas educativas posteriores y en esta se promueve el desarrollo de hábitos o costumbres de trabajo, habilidades y valores que perdurarán a lo largo de la vida. Por consiguiente, la presente investigación considera relevante este nivel educativo en sus constructos básicos, y direcciona su estudio en esta población escolar, dado que es este cimiento el recorrido formativo para que el estudiante se prepare integralmente y pueda adquirir el carácter que identificará su personalidad futura.

La cátedra de la paz articulada a las áreas de educación básica primaria

De acuerdo con lo establecido en el Decreto 1038 (2015) de la República de Colombia, la cátedra de la paz se implementa como un espacio de formación en torno a la convivencia, y por esta razón, “debe estar articulada con alguna de las siguientes áreas del conocimiento: Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, Ciencias naturales y educación ambiental, Educación ética y Valores humanos.” (p.2)

Atendiendo a estas consideraciones, el presente estudio plantea articular la cátedra de la paz a tres áreas que en la educación primaria se consideran saberes fundamentales, encaminadas a la formación del ser, desde su relación consigo mismo, con la sociedad y con el entorno natural. Articulando temas sugeridos de la cátedra de la paz a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, se establece una transversalidad que permite una construcción colectiva y multidisciplinar que puede hacer más efectiva la consecución de una cultura de paz en los entornos escolares.

Con relación a lo antes mencionado sobre la transversalidad curricular, Botero (2008) explica que los ejes transversales “recorren la totalidad de un currículo y en particular la totalidad de las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los alumnos una mayor formación en aspectos sociales, ambientales o de salud.” (p.1). Para Botero (2008) “integran los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje.” (p.1)

Adicionalmente, Botero (2008) plantea que “los nuevos modelos curriculares suelen fundamentarse en la transversalidad o ejes transversales que se insertan en los currículos con el fin de cumplir objetivos específicos de proporcionar elementos para la transformación de la educación” (p.2). Lo que quiere decir que se forja un compromiso institucional con objetivos encaminados a un mismo fin, tanto teórico como práctico.

Según Parra (2003) “la transversalidad permite una revisión de los programas educativos que se venía aplicando hasta ahora en el aula al incorporar al currículo en todos sus niveles, un aprendizaje a través de la relación de las materias con la realidad social, ética y moral.” (p.69). En pocas palabras esto genera una transformación e innovación en la escuela dado que reviste una revisión y ajuste desde un punto de vista correlacional de las áreas.

Capacitación de los docentes

De acuerdo con Tejeda y Del Pozo (2016), “la capacitación docente se reconoce como la base para la construcción de paz. Educar para la paz requiere que los maestros desarrollen competencias para abordar el conflicto y para promover una comprensión de la diversidad y las diferencias sociales.” (p.66). Esta tarea demanda una preparación profesional que permita a los docentes desempeñar un rol activo en la formación ciudadana y en la transformación del tejido social.

Aunque la educación para la paz ha sido incorporada como principio en las políticas educativas, el campo de estudio relacionado con las necesidades formativas de los docentes permanece en construcción. En este sentido Hernández et al. (2017) señalan que en contextos subdesarrollados el fomento a la cultura de paz no ha tenido un papel relevante en la agenda educativa de los gobiernos, debido a que la mayoría de las acciones llevadas a cabo responden a esfuerzos aislados de instituciones y académicos interesados en el tema.

Por lo anterior, Ceballos, Soto y Tomero (2025) plantean que, “la implementación de la cátedra de la paz exige, cambios en las instituciones educativas tales como: la reorganización curricular y el diseño de nuevos recursos pedagógicos y, modificaciones profundas en los procesos de formación inicial y continua del profesorado.” (p.3). El reto

central según estos autores es cómo educar para la paz si los docentes no cuentan con una formación adecuada para ello.

Adicionalmente Ceballos, Soto y Tomero (2025), señalan que la formación docente para la paz no ha tenido el desarrollo suficiente a pesar de ser una condición imprescindible para lograr una cultura de paz sostenible. Se requiere, por tanto, que los docentes “adquieran habilidades para promover la convivencia pacífica, reducir la conflictividad en los espacios escolares y fomentar el desarrollo socioemocional de los estudiantes.” (p.4). Por lo que, mientras esta capacitación enfocada a la paz continúe con debilidades o vacíos, se limita el alcance de las iniciativas institucionales para consolidar prácticas escolares orientadas a la paz.

Lo anterior resulta particularmente relevante en la formación inicial de docentes, pues según lo plantean Bedmar y Montero (2013) “las instituciones educativas tienen la responsabilidad de formar continuamente a los docentes sobre los contenidos relacionados con la paz y la asunción de unos valores acordes con esos conceptos.” (p.222). De forma que, la formación docente en este campo debe estar enmarcada en proyectos educativos integrales, con acciones articuladas a políticas institucionales y sociales que fortalezcan el compromiso del profesorado, así como la generación de espacios de reflexión crítica sobre el rol de la educación en los procesos de transformación social. En consecuencia, debe ser entendida como un componente permanente en los modelos educativos orientados a la paz.

Basado en el aporte de los autores antes citados, se deduce que, la formación docente en la cátedra de la paz permite articular a la escuela con la realidad social, de manera que los problemas cotidianos del contexto intra y extraescolar, se conviertan en objeto de aprendizaje. Este proceso exige revisar y actualizar los currículos, así como fomentar la formación continua que permitan a los educadores comprender los desafíos actuales y desarrollar prácticas pedagógicas coherentes con la construcción de una sociedad más justa, democrática y pacífica.

Percepción e importancia de la cátedra de la paz

La cátedra de la paz constituye una apuesta del Estado colombiano para promover la construcción de una cultura de paz mediante la apropiación de conocimientos y competencias que contribuyan a la reconstrucción del tejido social, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el mejoramiento de la calidad de vida (Ministerio de Educación Nacional, Ley 1732 de 2014). En este sentido, se concibe como un instrumento educativo que busca formar ciudadanos capaces de participar activamente en la transformación de su entorno y en la consolidación de una convivencia pacífica.

A partir de estas premisas, en los últimos años se han implementado diversas iniciativas estatales dirigidas a favorecer la cultura de paz desde el sistema educativo, convirtiendo la educación en un eje articulador del desarrollo social y económico del país. Entre ellas, la cátedra de la paz se constituye como de obligatorio cumplimiento en las instituciones educativas, orientada a generar ambientes pacíficos desde las aulas y a integrar en el currículo reflexiones y prácticas que favorezcan la convivencia (Ministerio de Educación Nacional, Ley 1732 de 2014).

De este modo, la Cátedra de la Paz se presenta como una estrategia para la apertura de espacios de diálogo al interior de las escuelas, que posibiliten la construcción de una cultura de paz y la disminución de conductas asociadas a la intolerancia, la violencia y la discriminación. Para Nieto y Murillo (2018), dicha cátedra constituye un recurso pedagógico para mitigar los índices de violencia y preparar a niños, jóvenes y comunidad educativa en general para asumir el posconflicto desde prácticas de convivencia democrática.

En este marco, la educación para la paz busca formar individuos capaces de afrontar y resolver los conflictos mediante mecanismos no violentos. Desde esta perspectiva, los conflictos se asumen como una oportunidad de desarrollo personal y social, como espacios para el diálogo, la negociación y el reconocimiento mutuo. De esta manera, la convivencia se construye a partir de procesos de aceptación de las diferencias y del fortalecimiento de habilidades para el manejo pacífico de las relaciones sociales (Ospina, 2009).

Por tanto, se evidencia la necesidad de una educación para la paz que forme sujetos conscientes de su rol, con una responsabilidad social orientada a la construcción de convivencia y ciudadanía (Tejeda y Del Pozo, 2016). Esto implica desarrollar proyectos pedagógicos basados en metodologías que promuevan los derechos humanos y el respeto por la diversidad. Asimismo, la educación para la paz debe ser entendida como un proceso que trasciende el desarrollo individual y se constituye en un espacio idóneo para promover fines sociales y prevenir la aparición de conflictos mediante el fortalecimiento de capacidades para la convivencia democrática.

Formación ciudadana

Desde hace varias décadas, organismos internacionales como la UNESCO (1993) ha insistido en la relevancia de formar ciudadanos capaces de convivir, participar y contribuir a la construcción de sociedades más justas. En este orden de ideas el informe Delors publicado por la UNESCO (1996), considerado un hito en el ámbito educativo, señala con fuerza que uno de los pilares de la educación es “aprender a vivir juntos”. Este planteamiento no queda en el plano de las declaraciones abstractas, sino que interpela directamente al sistema educativo y a las escuelas, situando como desafío central la formación de personas responsables, solidarias y activas en la vida pública.

En este sentido, se entiende que, educar para una ciudadanía crítica y comprometida no constituye una opción entre otras, sino una necesidad ineludible, que se vuelve aún más urgente en escenarios marcados por la crisis socioambiental, la polarización, la desafección política de las y los jóvenes que debilita las democracias, y la irrupción de las nuevas tecnologías, entre otros retos contemporáneos.

De acuerdo con Godoy et al (2022), la formación ciudadana es “un proceso socializador mediante el cual la escuela contribuye a que niñas, niños y jóvenes se constituyan en sujetos capaces de participar en la vida pública.” (p.48). Bajo esta perspectiva, los autores plantean que, traspasa la simple transmisión de contenidos cívicos (enfoque minimalista) a un enfoque maximalista de educación ciudadana, orientado al

desarrollo de habilidades, actitudes y formas de participación del estudiantado y de la comunidad educativa.

Al respecto Gonzalez y Santisteban (2016), refieren que:

La formación ciudadana implica el desarrollo de habilidades y comportamientos que capaciten a las personas para actuar de manera responsable y cumplir con sus deberes como miembros de la sociedad. También puede concebirse como una estrategia basada en la noción de que, a medida que una comunidad se vuelve más instruida, reconoce su responsabilidad de preservar y transmitir los conocimientos y logros existentes de manera que beneficie a las generaciones futuras (Gonzalez y Santisteban (2016, p.92).

En este proceso, la escuela desempeña un papel fundamental como agente de formación. La planificación de acciones orientadas a educar y preparar ciudadanos competentes es un compromiso propio de las sociedades que buscan fortalecer la democracia y promover la justicia social. Se trata entonces, de un proceso educativo intencionado que desarrollan las instituciones escolares para que los estudiantes aprendan y ejerzan la ciudadanía en los contextos reales en los que viven, por tanto, supone considerar sus “comunidades de referencia social”, es decir, aquellos espacios concretos donde se construyen los significados de ciudadanía, se toman decisiones y se realizan acciones, más allá de actuaciones meramente formales o simuladas.

Convivencia en armonía

La convivencia en armonía entre las personas es un principio reconocido a nivel global y que igualmente debe consolidarse en el contexto educativo. Esta afirmación es respaldada por la resolución 72/130 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2017), al expresar claramente que “convivir en paz implica aceptar las diferencias, escuchar, reconocer, respetar y valorar a los demás, así como compartir la vida de manera armoniosa.” (p.2). Este principio busca promover la paz, la tolerancia, la inclusión, la comprensión y la solidaridad, fomentando la capacidad de actuar juntos y fortalecer la convivencia en sociedades diversas. Como una estrategia de promoción, el Día Internacional de la Convivencia en Paz, que se celebra cada 16 de mayo, sirve como una oportunidad para reflexionar sobre la importancia de estas prácticas y de consolidar un mundo basado en la armonía y la cooperación entre los seres humanos.

Como complemento a lo antes expuesto, para Sandoval (2014) la convivencia es “la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca.” (p.160). Según el autor, la convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa para el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes. Además, aclara que, dicha concepción incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo: profesores, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación.

Por otra parte, Mondaca y Tijmes (2018) consideran que la convivencia escolar es “un conjunto de relaciones sociales que se viven al interior de un establecimiento educacional, que son desarrolladas y experimentadas cotidianamente por cada uno de los actores de la comunidad.” (p.26). Para los autores, es un fenómeno social complejo y dinámico que se construye en las formas de participación de los distintos actores, las metodologías de clases, las normas establecidas y su aplicación, la forma de abordar las faltas o indisciplina, la resolución y abordaje de los conflictos cotidianos, los estilos y flujos de comunicación.

Adicionalmente estos autores, plantean que la convivencia armónica resulta especialmente urgente frente a los comportamientos disruptivos que emergen en el espacio educativo y a los problemas de violencia que afectan las interacciones cotidianas. No obstante, opina que, implementar estrategias para promover la convivencia suele percibirse como un desafío para la comunidad educativa, debido a las múltiples exigencias que plantean los nuevos marcos legales, las distintas orientaciones pedagógicas y los reglamentos existentes que generan dudas e incertidumbre sobre todo en los directivos y docentes.

Basado en los planteamientos hasta ahora expuestos, se puede interpretar a la convivencia en armonía es la base de la formación ciudadana y un elemento clave de la educación para la paz. Es este sentido, se dirige a prevenir la violencia y promover un ambiente educativo sano a través de la participación de toda la comunidad, consolidándose

como una tarea compartida entre escuela, familia y sociedad para formar ciudadanos capaces de convivir respetuosamente en la diversidad.

Formación en valores

La formación en valores según Guevara y Zambrano (2007) parte del reconocimiento lo que es un valor. Al respecto, mencionan que la persona como sujeto histórico social hace valoraciones y al hacerlo crea los valores, y los bienes en los que aquellos se representan. Es decir, los valores son:

Construcciones que subsisten y se realizan en el ser humano, por lo que, las cosas naturales o creadas por el sujeto sólo adquieren un valor al establecerse la relación entre aquellas y éste, quien las integra a su mundo como cosas humanizadas (Guevara y Zambrano, 2007 p.97).

Al referirse a los valores, Izquierdo (2003) reconoce que:

Son ejes fundamentales por los que se orienta la vida humana y constituyen a su vez la clave del comportamiento de las personas. En el horizonte de todo comportamiento humano se halla algo que da sentido tanto a la actuación individual como social de las personas y explica el desarrollo cultural de las comunidades humanas; esto son precisamente los valores. Sin ellos la vida carecería de sentido, la convivencia sería imposible y el ser humano perdería completamente su dirección. El sujeto valora las cosas, y el objeto ofrece un fundamento para ser valorado y apreciado (Izquierdo, 2003, p.14).

Interpretando a Izquierdo (2023), se asume que los valores orientan las acciones y dan sentido a la manera en que las personas construyen sus relaciones y participan en la sociedad. Además trascienden el ámbito individual, pues también se relacionan con la convivencia y con la forma en que las comunidades construyen sus propias formas de vida. Por ello, hablar de valores implica reconocer aquellos referentes que permiten a las personas encontrar dirección en sus actuaciones y establecer formas de convivencia sustentadas en aquello que consideran valioso.

Complementando las ideas precedentes, se considera que los valores adquieren significado a partir de la importancia que cada persona les atribuye. En este sentido, Moleiro (2001) señala que

Las cosas no son valiosas por sí mismas, sino que tienen el valor que nosotros les damos y, por eso cada persona tiene su propia escala de valores. Asimismo, especifica, que no todos nos comportamos igual ante las vivencias y los problemas de la vida; según los valores a los que les damos prioridad, le damos sentido a lo que hacemos (Moleiro 2001, p.10).

Basado en lo antes expuesto, los valores adquieren significado de acuerdo con la importancia que cada persona les atribuye y con las experiencias que influyen en su manera de interpretar la realidad. Por ello, ante una misma situación pueden presentarse distintas formas de actuar, ya que cada individuo establece prioridades según aquello que considera valioso. Esta valoración se refleja en las decisiones y acciones cotidianas, especialmente en aquellas relacionadas con la conducta moral.

Por su parte, Bolívar (2021) plantea que:

El concepto de valor y valores tiene una doble significado, dependiente del ángulo desde el que se ha tratado: filosófico-moral y psicológico-actitudinal. En un sentido moral, más objetivo, hace referencia a lo que por razones justificables merece ser apreciado, como formas deseables de comportamiento o vida. Desde una perspectiva psicológica, más individual, los valores son marcos preferenciales que orientan e integran socialmente al individuo en el mundo, en sus actitudes y conducta. Los valores pueden tener una fundamentación u origen subjetivo (afectivo-emocional), social (modos de comportamiento social o cultural deseables), o trascender dichos condicionamientos, como proyectos ideales de vida o principios morales (Bolívar 2021, p.5).

Asimismo, Bolívar (2021) incluye en sus aportaciones que, los valores pueden ser subjetivos, basados en lo afectivo y emocional; sociales, vinculados a comportamientos culturalmente aceptados; o pueden trascender estos condicionamientos al expresarse como proyectos ideales de vida o principios morales. Al interpretar su planteamiento, se deduce que, toda conducta parte de un sentir, de aquello que cada persona reconoce y valora como correcto. Por ello, los valores se reflejan en las acciones cotidianas y expresan las convicciones que guían la manera de actuar frente a diferentes situaciones.

En este orden de ideas, Izquierdo (2003), plantea que “todo comportamiento humano exige tomar decisiones entre distintas posibilidades, lo que implica seleccionar una opción sobre otra, porque se considera que una conducta es moralmente superior a las demás” (p.15). Esta apreciación permite que el individuo adopte una postura de aprobación o rechazo frente a determinadas acciones, actuando desde su condición de integrante de un grupo social al igual que, dentro de un contexto histórico y sociocultural específico.

Asimismo, los valores orientan el comportamiento humano, otorgándole sentido y propósito a la vida individual y colectiva. En relación con ello, Izquierdo (2003) señala que los valores son “los principios que guían la existencia humana y constituyen, a la vez, la clave del comportamiento de las personas.” (p.15). Esto confirma que en toda conducta humana subyacen los valores, los cuales orientan y dotan de significado el actuar tanto individual como social de cada persona.

De acuerdo con Fernández y Barquilla (2019), “los valores no son rasgos innatos del individuo, sino construcciones sociales que se adquieren progresivamente mediante procesos de socialización y aprendizaje.” (p.229). La consolidación de los valores en las personas, se produce poco a poco, en función de factores tales como la edad, la motivación, la familia, entre otros. Los valores están intrínsecamente conectados, por lo tanto resulta difícil, por ejemplo, interiorizar la solidaridad si no se vive la generosidad día a día, al igual que no se puede ser laborioso sin vivir la fortaleza.

Asimismo, Fernández y Barquilla (2019) señalan que los valores humanos como la bondad, la justicia, el respeto, la solidaridad, la verdad o la salud son positivos y crean al mismo tiempo un valor antagónico, su antítesis, con una connotación negativa, como la maldad, la injusticia, el irrespeto, el egoísmo, la mentira o la enfermedad. Por lo tanto, las personas pueden sentir el poder de atracción de un valor determinado con mayor o menor intensidad, pero la adquisición de ese valor exigirá un esfuerzo para internalizarlo y nunca se da de manera forzada.

En este orden de ideas, Bolívar (2021), expresa que, “la formación en valores busca que cada estudiante desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para su crecimiento intelectual y moral, tanto en el plano individual como en el social.” (p.30). Esto supone promover aprendizajes que permitan convivir con otros, valorar las emociones y la afectividad, y construir actitudes y comportamientos coherentes con dichos valores. Por lo tanto, educar en valores implica enseñar a trabajar de manera colaborativa, reconocer y respetar las diferencias, comprender la diversidad y otorgar un lugar central a las emociones en la formación personal y social.

Adicionalmente, Juárez (2020) expresa que, “la educación en valores consiste en transmitir y cultivar valores para que las personas los internalicen y los expresen en su conducta.” (p.12). El autor sostiene que la verdadera evidencia de esa internalización se manifiesta en la actitud ejemplar del individuo. Además, plantea que:

La educación tiene que preocuparse por educar al sujeto para un ejercicio responsable de la ciudadanía, para que respete las leyes, para que aplique la justicia ajustada a derecho. La educación se tiene que preocupar por formar sujetos que aporten ideas para una sana convivencia y para el desarrollo de las potencialidades de todas las personas, sin distinciones de ninguna naturaleza. Pero el ciudadano se hace, no se nace siéndolo, así que hay que educar para conseguirlo Juárez (2020, p.12).

Considerando lo planteado por Juárez (2020), la educación en valores debe orientarse a formar ciudadanos capaces de actuar con responsabilidad y ética en la vida pública. El énfasis del autor en que “el ciudadano se hace” sugiere que la ciudadanía no es una condición natural, sino un logro educativo y social, que requiere espacios de formación donde el estudiante aprenda a convivir, participar y reconocer a los otros desde la equidad y el respeto.

Desde esta perspectiva, Lira (2023) refiere que “la formación en valores requiere contar con docentes dispuestos a capacitarse de forma continua, ajustar las metodologías de enseñanza y reorganizar la planificación de actividades, así como trabajar en equipo orientado a metas comunes.” (p.149). De este modo, los docentes deben incorporar contenidos enfocados a desarrollar valores positivos para la vida y la convivencia, así como que den respuestas a problemáticas sociales y contribuyan a la formación del tipo de ciudadano que demanda la sociedad.

Por otra parte, asumiendo la postura de Díaz y Martínez (2022) es importante destacar que, con la formación en valores, los estudiantes desarrollan sensibilidad frente a dichas problemáticas. Por esta razón, se considera fundamental que, junto con los conocimientos propios de las áreas curriculares, los estudiantes adquieran herramientas que los preparen para la vida y para desenvolverse como ciudadanos responsables.

De acuerdo con Lira (2023), “una propuesta orientada a la formación en valores requiere ser concebida a partir de estrategias innovadoras que promuevan prácticas sociales justas y respetuosas, con la finalidad de disminuir conductas violentas dentro del contexto escolar” (p.22). En esta misma dirección, Esquivel y García (2018) sostienen que “los procesos educativos propios del siglo XXI deben orientarse hacia el desarrollo integral del individuo, de modo que sea capaz de aplicar sus conocimientos (saber), habilidades (hacer) y valores (ser) en situaciones concretas.” (p.258).

En consecuencia, para Lira (2023), los actuales retos de la educación demandan que los contenidos curriculares respondan a un enfoque articulado y holístico, el cual sustenta el carácter transversal de la formación. Según esta autora, la transversalidad se incorpora en el ámbito educativo mediante ejes que integran los valores como proyectos o temáticas complementarias a los contenidos disciplinarios convencionales, posibilitando una educación más pertinente y contextualizada.

Desde esta perspectiva, resulta necesario que la formación en valores se integre de manera transversal en el modelo de la cátedra para la paz que se propone en la presente investigación, articulado a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, de forma que dichas áreas promuevan aprendizajes y acciones orientadas a la convivencia pacífica, la justicia y el reconocimiento del otro como sujeto digno y diverso.

Metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz

La educación constituye un espacio fundamental para promover la cultura de la paz mediante la formación de niños, niñas y adolescentes, quienes en el futuro asumirán roles como ciudadanos y líderes dentro de la sociedad. De acuerdo con Toro et al. (2021):

Este proceso formativo implica un cambio de actitud frente a la manera de afrontar los conflictos, privilegiando soluciones pacíficas y el fortalecimiento de valores humanos como la justicia, la tolerancia, el respeto por la diferencia, la solidaridad y la responsabilidad social, los cuales resultan indispensables para una convivencia armónica. Por lo que las instituciones educativas están llamadas a propiciar procesos sociales basados en la confianza, el respeto mutuo y la solidaridad, que permitan replantear las relaciones humanas (Toro et al. 2021, p.356)

Al considerar lo expuesto por Toro et al. (2021), se puede sostener que la educación para la paz trasciende la formación en valores y se relaciona con la manera en que las personas afrontan los conflictos y establecen relaciones con los demás. Esta consideración adquiere especial relevancia en los espacios escolares, donde convergen distintas experiencias, formas de pensar y maneras de relacionarse. Por ello, la educación debe responder a las necesidades que surgen en estos contextos y generar experiencias formativas de carácter transversal, presentes en las diferentes áreas del currículo y articuladas a lo largo de los grados de educación básica primaria. Esta continuidad favorece que la educación para la paz acompañe el proceso formativo de los niños desde sus primeros años, etapa en la que se construyen las primeras bases para la convivencia, el respeto y la solidaridad. De modo que su presencia sostenida en la formación escolar favorezca la apropiación de estos valores y su proyección hacia las etapas posteriores del desarrollo.

Considerando lo antes planteado, en Colombia se han impulsado en los últimos años diversas iniciativas estatales orientadas a fortalecer la cultura de la paz desde el ámbito educativo, reconociendo a la educación como un eje central para el desarrollo social y económico del país. En este marco el Decreto 1038 (2015) de la Presidencia de la República de Colombia incluye a la Cátedra de la Paz como una política pública orientada a la creación de ambientes pacíficos en las aulas, establecida como una asignatura de obligatorio cumplimiento en las instituciones educativas.

Según lo expone Salas (2020), “la cátedra de la paz abre espacios de diálogo dentro de las comunidades educativas, orientados a fortalecer una cultura de paz y a reducir expresiones de intolerancia, violencia y discriminación.” (p.79). Asimismo plantea que, se basa en metodologías de enseñanza-aprendizaje dinámicas, participativas cuyo objetivo se centra en preparar a los estudiantes y a la sociedad en general para convivir sin violencia y disminuir los conflictos de diversos orígenes.

Con respecto a las metodologías para el desarrollo de la cátedra de la paz, Vásquez-Russi (2020) explica que estas deben ser activas, participativas y coherentes con un enfoque constructivista y transversal. Además, deben propiciar experiencias de aprendizaje significativas, para que los estudiantes desarrollen habilidades sociales, emocionales y ciudadanas para la convivencia pacífica. De acuerdo con la autora, la cátedra de la paz no puede implementarse desde

prácticas conductistas centradas en la memorización de conceptos, sino a través de estrategias que permitan a los estudiantes vivenciar la paz en su cotidianidad escolar.

Entre las estrategias que menciona la autora se encuentran: el aprendizaje cooperativo, el diálogo reflexivo, los juegos de roles, los estudios de caso adaptados a la edad, la mediación escolar, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo por proyectos, entre otras. Vásquez-Russi (2020) agrega que estas estrategias “favorecen la participación activa de los estudiantes, el reconocimiento del otro, el respeto por la diferencia y el fortalecimiento de competencias como la empatía, la escucha activa y la toma de decisiones responsables” (p. 5).

Asimismo, Otálora (2018) explica que “las metodologías de enseñanza empleadas deben estar articuladas con los objetivos formativos de cada grado, de manera que la Cátedra de la Paz no se perciba como una actividad aislada, sino como un eje transversal que permea todas las áreas del currículo.” (p.133) . De esta forma, valores como el respeto, la solidaridad y la justicia se trabajan de manera constante y contextualizada en las diferentes asignaturas y dinámicas escolares. Por otra parte señala que, el rol del docente es clave ya que debe actuar como mediador y facilitador del aprendizaje, promoviendo un clima de confianza, inclusión y participación. Bajo esta perspectiva, la Cátedra de la Paz se consolida como un espacio pedagógico que contribuye a la formación integral de los estudiantes y a la construcción de una cultura de paz desde los primeros años de escolaridad.

Como complemento a lo antes expuesto, Otálora (2018) plantea una metodología didáctica para el desarrollo de la cátedra de la paz que se sustenta en tres preguntas orientadoras: qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar. Estas preguntas permiten estructurar las estrategias pedagógicas y dar sentido al proceso formativo, de acuerdo con los propósitos de la educación para la paz. En lo correspondiente al qué enseñar, la autora explica que la cátedra de la paz contempla contenidos que permiten a los estudiantes identificar roles, reconocer diversas problemáticas sociales y otorgar significado a los procesos cognitivos implicados en la toma de decisiones, la vivencia de experiencias y la expresión de emociones de manera pacífica. El abordaje de la paz y los derechos humanos se centra en la comprensión de sus atributos fundamentales, lo cual facilita una apropiación de estos conceptos en contextos reales.

Con respecto al para qué enseñar, la autora destaca que, la metodología busca contribuir a la reconstrucción y visibilización del respeto por los derechos humanos, la memoria histórica, el cuidado del medio ambiente y el uso responsable de los recursos. Asimismo, pretende empoderar a los estudiantes para que fortalezcan sus saberes, desarrollen habilidades argumentativas y asuman un rol activo en sus procesos de aprendizaje, favoreciendo el ejercicio de una ciudadanía responsable, crítica y comprometida con su entorno social.

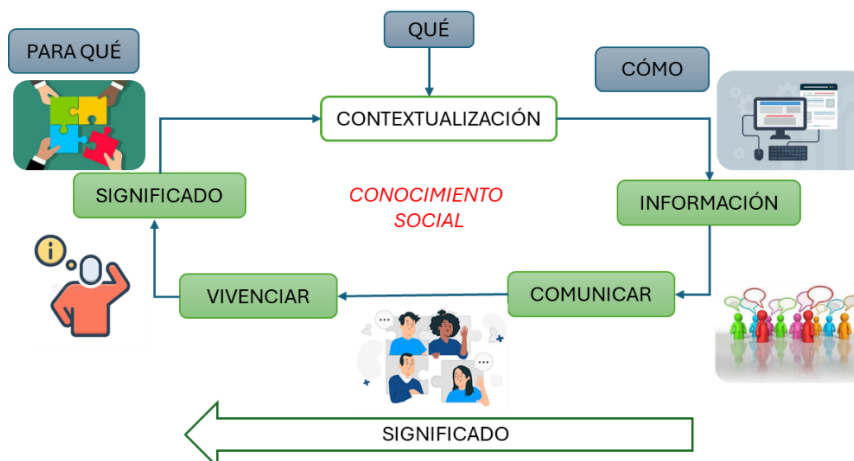
En cuanto al cómo enseñar, Otálora (2018) propone una ruta didáctica estructurada en cuatro momentos: contextualización, información, comunicación y significado. El primer momento corresponde a la contextualización, en el cual el estudiante, a partir de situaciones específicas de su entorno, relaciona los conceptos propios de la cátedra de la paz y los derechos humanos, haciendo visibles sus saberes previos. Este momento busca que el aprendizaje responda a las necesidades reales de la comunidad y tenga sentido para el estudiante.

El segundo momento es el de información, que se refiere al proceso de fundamentación teórica y a la organización conceptual de los contenidos que se presentan en el desarrollo de la clase, permitiendo una comprensión más estructurada de los temas abordados. Posteriormente, se da el momento de comunicación, espacio en el que los estudiantes comparten saberes, dialogan y construyen o reconceptualizan colectivamente algunos aspectos específicos, fortaleciendo así el aprendizaje colaborativo. Mientras que, el tercer momento consiste en relacionar y aplicar los conocimientos en un contexto social, donde el estudiante asume roles activos en la construcción de nuevo conocimiento y aportes de su punto de vista en la solución de problemáticas planteadas.

Como se observa en la Figura 1, la metodología didáctica para la cátedra de la paz propuesta por Otálora (2018) se estructura a partir de las tres preguntas orientadoras: qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar. Estas conforman un ciclo que favorece la comprensión del significado de lo aprendido, así como la identificación de los posibles resultados derivados de la experiencia formativa. Los momentos que conforman la metodología confluyen de manera articulada, lo que permite que el aprendizaje se construya de forma progresiva y con sentido.

Figura 1

Metodología didáctica para la Cátedra de la Paz



Nota: Tomado de “Estrategias de enseñanza para la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria” por Otálora (2018, Ciencia y Poder Aéreo, Postgrado de la Fuerza Aérea Colombiana, 13 (1), 136

Una vez analizada la metodología didáctica propuesta por Otálora (2018), se interpreta que las acciones implicadas en cada una de las preguntas orientadoras promueven la participación activa de los estudiantes desde un enfoque constructivista, orientado a la generación de conocimiento social en un escenario donde interactúan mediante roles específicos ante una situación o problema a abordar para llegar a acuerdos de paz y actitud ciudadana.

De manera particular, el momento del cómo enseñar integra la información, la comunicación, la vivencia y la construcción de significado en un proceso dinámico e interrelacionado. Este enfoque favorece el intercambio de saberes entre los estudiantes y el docente, así como la interacción con el contexto de las situaciones abordadas. A través de este proceso, el conocimiento se construye de forma social, a partir del diálogo, la convivencia y la participación activa, lo que permite a los estudiantes involucrarse en la resolución de problemáticas reales con actitudes, disposiciones y acciones orientadas a la promoción de la paz, prevención del conflicto y construcción de acuerdos. De este modo, la imagen refleja una metodología que trasciende la transmisión de contenidos y se orienta a la formación de sujetos capaces de vivir y construir la paz en su entorno.

Adicionalmente, la metodología en cuestión permite partir de los saberes previos de los estudiantes, fortalecer la fundamentación conceptual, promover el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, y aplicar los aprendizajes en contextos sociales reales, favoreciendo la participación activa, la regulación del comportamiento y la resolución pacífica de problemáticas locales, regionales y globales.

Los aportes de los autores analizados permiten establecer que la educación para la paz requiere una formación orientada al desarrollo de valores, la tolerancia y el reconocimiento del conflicto como parte de las relaciones humanas. Los conflictos forman parte de la convivencia y, por ello, la formación escolar debe brindar herramientas para afrontarlos de manera pacífica, aprovechar las experiencias que generan y favorecer aprendizajes que ayuden a revisar conductas y formas de relacionarse. Esta tarea adquiere mayor alcance cuando la educación para la paz se incorpora de manera transversal al currículo, de modo que pueda estar presente en las diferentes áreas y acompañar al estudiante durante los distintos grados de su formación. La transversalidad evita que la paz quede reducida a un contenido específico o a actividades ocasionales y la vincula con las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en la vida escolar. Sobre esta necesidad de integrar los temas transversales dentro del currículo, Acevedo y Báez (2018) señalan que:

La educación para la paz se propone como experiencia transversal para promover el equilibrio en las diversas áreas que conforman la integralidad del ser humano (emocional, psicológica, biológica, espiritual) así como eje articulador de experiencias en el campo social (cultura ciudadana e interacción cultural) y en lo pertinente a la relación con el medio ambiente (educación ambiental). También están comprometidos otros valores como: justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad y amor a la verdad (Acevedo y Báez, p.73).

La propuesta de Acevedo y Báez (2018) es considerada en la presente investigación como un eje orientador para la articulación transversal de la Cátedra de la Paz, al plantear su abordaje desde el campo social, la relación con el medio ambiente y la formación en valores. Partiendo de estos planteamientos, en este estudio se propone desarrollar la Cátedra de la Paz mediante su articulación con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética. Esta organización establece una relación entre los propósitos de la educación para la paz y los contenidos propios de cada área, de manera que el trabajo pedagógico pueda desarrollarse de forma articulada a lo largo del currículo. Así, las Ciencias Sociales abordarán la dimensión

social, las Ciencias Naturales la relación con el medio ambiente y la Ética la formación en valores, dando forma a una propuesta transversal para el desarrollo de la Cátedra de la Paz.

Con respecto al área curricular de las Ciencias Sociales, el MEN de Colombia (1998) establece que “enfrentan el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida del ser humano (violencias, problemas ambientales, culturales, entre otros), por tanto, requieren de la integración de saberes transdisciplinarios, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad” (p.8). En lo que respecta, se puede decir que esta ciencia enfoca sus estudios de la realidad de las interacciones socio-humanas.

Por otra parte, el MEN(1998) propone como lineamiento curricular que:

El área de Ciencias Sociales sea trabajada con una estructura curricular flexible, abierta, integrada y en espiral, que puede afrontarse desde perspectivas disciplinares identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas para permitir el análisis y la reflexión seria sobre los problemas críticos que afectan a la humanidad y a la población colombiana (MEN, 1998, p.8).

Con este lineamiento se busca articular la Cátedra de la Paz conforme a lo establecido en el artículo 4° del Decreto 1038 de la República de Colombia (2015), en relación con su estructura y contenidos, con el objetivo de fortalecer competencias orientadas al conocimiento de la realidad social. Cabe destacar que en este decreto queda claramente expuesto que en el área de Ciencias Sociales, se deben abordar temas sobre la justicia y los derechos humanos, la diversidad y la pluralidad, la protección de la riqueza cultural, la participación política y la memoria histórica, con la flexibilidad necesaria para adaptarse a la realidad y a las necesidades del contexto escolar.

Por su parte, en el artículo 4° del Decreto 1038 de la República de Colombia (2015) queda igualmente establecido que la educación en ciencias naturales “busca capacitar a los estudiantes en conocimientos científicos, a la par de fomentar habilidades críticas y creativas que les permitan conocer y reflexionar sobre su entorno y a la vez enfrentarse a los desafíos del mundo actual.”(p.3). En este orden de ideas, Pozo y Gómez (2006) señalan que se debe enseñar ciencias naturales mediante:

La participación de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento científico, con sus dudas e incertidumbre, lo cual requiere de ellos la búsqueda de significados e interpretación, en lugar de reducir el aprendizaje a un proceso repetitivo o reproductivo de conocimientos precocinados, listos para el consumo (Pozo y Gómez, 2006, p.25).

Dicho en otros términos las Ciencias Naturales buscan que los estudiantes puedan conocer, entender e interpretar el entorno natural y el universo. Según los Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales del MEN (2006), las ciencias naturales “son cuerpos de conocimientos que se ocupan de los procesos que tienen lugar en el mundo de la vida.” (p.101). En este mismo documento se plantea que estos procesos se refieren a “todos aquellos fenómenos físicos, químicos y biológicos implicados en la existencia de los seres vivos y la interacción de éstos con el mundo natural” (p.101).

En las orientaciones curriculares de la educación primaria establecidas por el MEN (1994), los objetivos de ciencias naturales tienen como meta que los estudiantes “adquieran habilidades científicas y actitudes para investigar fenómenos de la naturaleza mediante la aplicación del método científico para planificar y realizar proyectos, además de promover el pensamiento científico mediante diferentes ciclos de aprendizaje y educación ambiental.” (p.8).

Siguiendo este orden de ideas, la Carta de la Tierra Internacional (2000) expone dieciséis (16) principios orientados a convertir la conciencia en acciones concretas. Tiene como objetivo es motivar en cada individuo el compromiso con el bienestar de la humanidad, así como todas las formas de vida y mantener los recursos naturales accesibles a las generaciones futura, razones por la cual se adoptada y utiliza como recurso educativo en las escuelas.

De la Carta de la Tierra (2000) se cita el principio Respeto y Cuidado de la Comunidad de Vida: “Debemos unirnos para crear una sociedad global, sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz.”(p.1). Lo antes mencionado establece relación con el marco de la enseñanza de la cátedra de la paz en la necesidad de fomentar un desarrollo sostenible desde las escuelas y donde el estudiante fortalezca su relación de respeto y preservación con su entorno natural.

Por lo tanto, el concepto de desarrollo sustentable surge en medio de un mundo en crisis que busca redefinir sus objetivos, por lo que se define como:

Un nuevo paradigma de desarrollo que le permita a la humanidad mejorar constantemente la calidad de vida con equidad de manera que no se generen tensiones sociales inmanejables, al igual que promover el cuidado medio ambiental y el desarrollo económico-social para que sean aprovechados por las generaciones actuales y futuras. (Pérez,2006, p 47)

Desde esta perspectiva, la cátedra de la paz se articula a las ciencias naturales atendiendo a la estructura y contenido que según el Artículo 4° del Decreto 1038 de la República de Colombia (2015) “debe incluir los temas de uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas naturales y prevención de desastres.” (p.3). Todo esto enmarcado desde la realidad contextual, para que se fomente la concientización de disfrutar de las bondades que presenta planeta, sin causar deterioro y pensando en que las próximas generaciones puedan disfrutarlas de igual modo.

Igualmente, lo anterior responde a una necesidad global emanada desde la Agenda 2030 propuesta por las Naciones Unidas (2015) para “poner fin a la pobreza y encauzar al mundo en el camino de la paz, la prosperidad y oportunidades para todos en un planeta sano.” (s/n). Específicamente el ODS 16 denominado Paz, Justicia e Instituciones Sólidas, “se centra en la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, la provisión de acceso a la justicia para todos y la construcción de instituciones responsables y eficaces a todos los niveles.” (s/n). Con este objetivo, el tema de la paz está implícito en las necesidades para enfrentar y fortalecer un desarrollo sostenible.

Este objetivo según la opinión de la autora de esta investigación busca promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas preparadas para construir una cultura de paz en las instituciones educativas. En este sentido, la cátedra de la paz se enfoca a la promoción de la unidad a favor de la resolución de conflictos y la convivencia en sana armonía a través de la educación, investigación y la acción participativa para el respeto de los derechos humanos y lograr el desarrollo sostenible, lo cual es fundamental para la construcción de una cultura de paz en la educación básica primaria.

Para Martín (2012) la educación en valores debe formar parte de la programación del aula “de una forma transversal para la interiorización de los valores en la personalidad del

estudiante y les ayude a actuar con honestidad ante las diferentes situaciones que se vayan encontrando a lo largo de sus vidas.” (p.14).

De acuerdo con el Artículo 25 de la Ley General de Educación de Colombia(1994)

La formación ética y moral se promoverá a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional”. Al conjugar la ética y los valores humanos se facilita regular la conducta y los comportamientos de las personas para cumplir con las normas de convivencia en la sociedad. En este caso, todos los actores de la educación están llamados a la reflexión y la práctica de valores en un marco ético institucional, comunitario y social (Artículo25 Ley 115, 1994, p.9).

Adicionalmente Bolívar (2021) señala que el objetivo principal en la educación “es la integración de estudiantes es un grupo social con formación cívica en aquellos valores y normas de dicho grupo, y en aquellos otros propiamente éticos que sería deseable defender y/o aspirar en el mundo actual y futuro.” (p.8). Para este autor,

La educación tiene como norte ayudar a comprender a los demás y a convivir en un clima de respeto mutuo, una vez formado el ser individual ya que “no cabe una ciudadanía educada si no se cuenta con individuos con criterios propios (autonomía) y con la virtud de actuar solidariamente (Bolívar, 2021 p.8)

Tomando como referencia lo planteado por los autores citados, la articulación de la Cátedra de la Paz con el área de Ética se orienta hacia la formación en valores que sustentan la convivencia, entre ellos la igualdad, la equidad, la tolerancia y el respeto. Estos principios encuentran una expresión concreta en los contenidos establecidos para la Cátedra de la Paz, por lo que, para su desarrollo en esta área, se consideran los temas contemplados el Decreto 1038 de la República de Colombia (2015) relacionados con “la resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, los acuerdos de paz y proyectos de vida.” (p.3)

Discusión filosófica en torno al modelo transversal de la cátedra de la paz

La educación asume en la actualidad el compromiso de orientar sus propósitos hacia la formación integral del ser humano, en respuesta a las exigencias de una sociedad marcada por la diversidad, la pluralidad de pensamientos, las transformaciones sociales y ambientales, así como por la presencia permanente de situaciones de conflicto que acompañan la vida en comunidad. Esa

realidad confiere a la escuela una responsabilidad que trasciende la enseñanza de contenidos, pues cada experiencia educativa participa en la formación de criterios, valores, actitudes y maneras de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno, de tal forma que el aprendizaje adquiere sentido cuando contribuye al desarrollo de personas capaces de convivir, dialogar, asumir responsabilidades, reconocer la dignidad humana y participar de manera consciente en la construcción de una sociedad más justa.

Hablar de formación integral conduce a reconocer el lugar que ocupa la paz dentro del proceso educativo, porque educar implica preparar a las nuevas generaciones para vivir con otros, comprender las diferencias que caracterizan a toda comunidad humana y afrontar los desafíos de la convivencia desde el respeto y la responsabilidad. La paz deja entonces de entenderse como un tema incorporado al currículo para convertirse en una forma de orientar la educación, una actitud que acompaña la manera de pensar, de sentir, de decidir y de actuar frente a las distintas circunstancias de la vida, encontrando expresión en cada palabra, en cada gesto y en cada relación que se construye con quienes comparten el mismo espacio social.

La educación para la paz encuentra allí su razón de ser, al ofrecer las condiciones necesarias para que el conflicto sea asumido como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento humano. Las diferencias de pensamiento, de intereses y de experiencias forman parte de la convivencia y acompañan todas las relaciones sociales; por ello, la tarea educativa consiste en cultivar la reflexión, la escucha, la argumentación y el diálogo como caminos para construir acuerdos que dignifiquen a las personas y fortalezcan la convivencia. La firmeza en las convicciones alcanza su mayor valor cuando se ejerce con respeto hacia quienes sostienen posiciones distintas, porque la paz se fortalece allí donde prevalece el reconocimiento del otro como legítimo interlocutor.

Ese aprendizaje comienza en la familia y encuentra en la escuela el espacio donde se amplía, se fortalece y adquiere un sentido social más profundo. Cada práctica pedagógica, cada interacción cotidiana y cada experiencia compartida dejan huellas que acompañan al estudiante mucho más allá de su permanencia en el aula, proyectándose hacia la familia, la comunidad y los distintos escenarios donde participa. De esa manera, la escuela ejerce una influencia que alcanza la vida colectiva, favoreciendo relaciones sustentadas en el respeto, la corresponsabilidad y la

cooperación, hasta convertir a cada estudiante en un agente capaz de irradiar esos aprendizajes en los diferentes contextos de los que forma parte.

La paz adquiere así un significado que atraviesa el sentido mismo de la educación, orienta las decisiones pedagógicas, inspira las relaciones humanas que se construyen dentro de la institución educativa y otorga coherencia al propósito de formar ciudadanos comprometidos con la dignidad humana, la convivencia democrática y la transformación de la sociedad. Educar para la paz significa, educar para la vida, porque toda formación que aspire a ser verdaderamente integral encuentra en la paz el principio que articula el desarrollo del ser, la convivencia con los otros y la responsabilidad compartida frente al mundo que se construye entre todos.

La formación para la paz cobra significado en la medida en que la escuela mantenga coherencia entre los propósitos que orientan el currículo y las experiencias que se desarrollan en todos los espacios donde ocurre el aprendizaje, convirtiendo cada una de ellas en una oportunidad para fortalecer la formación integral del ser humano. Esa manera de comprender la educación conduce naturalmente a la transversalidad, porque la formación para la paz acompaña toda la experiencia escolar y encuentra en cada área del conocimiento una oportunidad para enriquecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Cada disciplina aporta una mirada distinta sobre la realidad y, al encontrarse con las demás, amplía la comprensión de los problemas, favorece el diálogo entre saberes y fortalece una formación que adquiere sentido en la medida en que responde a la complejidad de la vida. La transversalidad encuentra así su razón de ser al propiciar una educación donde los conocimientos convergen alrededor de un propósito común: formar personas capaces de convivir, participar y contribuir responsablemente con la construcción de la paz.

El currículo, la planificación y las estrategias metodológicas ofrecen una base que orienta esa articulación y favorecen la organización del trabajo pedagógico. Cada uno de esos elementos aporta orden, coherencia y sentido al proceso educativo, facilitando que las distintas áreas encuentren puntos de encuentro para desarrollar objetivos compartidos. Esa estructura representa un soporte indispensable para la transversalidad; sin embargo, su verdadero valor aparece cuando

quienes participan en la vida escolar la convierten en una experiencia cotidiana mediante el compromiso con una práctica pedagógica construida entre todos.

Son los docentes quienes hacen posible esa construcción ya que, cada uno llega al aula con una historia profesional, con conocimientos especializados, con estrategias desarrolladas a partir de su experiencia y con una comprensión particular de la realidad educativa. Cuando esos saberes comienzan a compartirse entre colegas, la práctica docente adquiere una riqueza que difícilmente podría alcanzarse desde el trabajo individual. La planificación conjunta, la reflexión sobre las experiencias de aula, el intercambio de ideas y el aprendizaje entre pares fortalecen una dinámica donde cada profesor aprende de los demás al mismo tiempo que enriquece el trabajo colectivo con aquello que ha construido durante su trayectoria profesional. Compartir el conocimiento significa poner la propia experiencia al servicio de una comunidad docente que aprende, crece y encuentra nuevas maneras de responder a los desafíos de la educación.

Cada área del conocimiento conserva la identidad que la caracteriza y continúa contribuyendo a la formación de los estudiantes desde su propio campo de estudio. Las Ciencias Sociales favorecen la comprensión de la ciudadanía, la participación democrática y las relaciones humanas; las Ciencias Naturales promueven el cuidado de la vida, el respeto por el ambiente y la sostenibilidad; la Ética orienta la reflexión sobre los valores, la responsabilidad y las decisiones que sustentan la convivencia. En ese encuentro, la transversalidad favorece el diálogo entre las diferentes áreas, fortalece el aprendizaje compartido entre los docentes y articula los aportes de cada una alrededor de un mismo propósito formativo, preservando la identidad que las distingue.

La cátedra de la paz encuentra en ese diálogo un escenario donde cada encuentro entre docentes representa una oportunidad para construir criterios comunes, analizar experiencias pedagógicas, intercambiar estrategias y descubrir nuevas formas de abordar la formación para la paz desde las posibilidades que ofrece cada área del conocimiento. Ese intercambio fortalece la práctica profesional de todos los participantes, porque cada profesor aprende de la experiencia de sus pares y encuentra nuevas herramientas para enriquecer su labor educativa. La formación para la paz comienza entonces a construirse desde una visión compartida que fortalece la unidad pedagógica de la institución.

A medida que esa forma de trabajo se consolida, las relaciones profesionales también se fortalecen. La confianza favorece el intercambio de conocimientos, la cooperación abre espacios para la innovación y el diálogo permanente estimula la búsqueda de soluciones construidas colectivamente frente a los desafíos que surgen en la práctica educativa. Cada docente encuentra en sus colegas una fuente de aprendizaje que complementa su experiencia y amplía sus posibilidades de actuación, mientras la institución fortalece su capacidad para desarrollar proyectos pedagógicos coherentes con los principios que orientan la Cátedra de la Paz.

La transversalidad, entendida de esta manera, encuentra su mayor fortaleza en quienes hacen posible la educación. El currículo orienta el camino, la planificación organiza el trabajo y la metodología define las estrategias para desarrollar los aprendizajes; corresponde a los docentes dar vida a esa estructura mediante el intercambio de conocimientos, la coordinación de esfuerzos, el aprendizaje entre pares y la construcción de una práctica pedagógica sustentada en el trabajo colaborativo como base de la formación integral.

El modelo transversal propuesto integra dos dimensiones que avanzan de manera articulada. La primera corresponde a la estructura curricular, metodológica y organizativa que orienta el proceso formativo; la segunda se fundamenta en el compromiso de los docentes para compartir conocimientos, coordinar esfuerzos, aprender entre pares y asumir de manera conjunta la responsabilidad de educar para la paz.

La cátedra de la paz encuentra en las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Ética tres áreas del conocimiento que, por la naturaleza de sus contenidos, guardan una estrecha relación con el propósito de construir una cultura de paz. La selección de estas áreas no responde a una jerarquización del currículo ni pretende otorgarles mayor relevancia frente a las demás que integran la educación primaria. Cada una realiza aportes propios a la formación integral del estudiante y cumple una función específica dentro de la organización curricular establecida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Su elección obedece al propósito de desarrollar una propuesta piloto que permita articular estos campos del conocimiento y, a partir de esa experiencia, ampliar progresivamente su alcance hacia las demás áreas del currículo.

La complementariedad de saberes constituye una de las manifestaciones más claras de la transversalidad. Cada área del conocimiento conserva la identidad que la caracteriza, mantiene la esencia de su campo de formación y aporta conocimientos propios que enriquecen el proceso educativo. La transversalidad comienza a consolidarse cuando esos aportes encuentran puntos de encuentro alrededor de un mismo propósito formativo y cada área contribuye, desde sus particularidades, a la formación para la paz. Ninguna sustituye a la otra ni asume por sí sola esa responsabilidad; la fortaleza de esta articulación reside en la manera como los conocimientos dialogan, se complementan y amplían la mirada del estudiante sobre la realidad.

La Ética incorpora la dimensión valorativa que orienta la conducta humana. Los principios, los valores y la reflexión moral ofrecen al estudiante criterios para tomar decisiones, comprender las consecuencias de sus acciones y reconocer la dignidad de las personas. El respeto, la solidaridad, la empatía, la justicia, la responsabilidad y la tolerancia comienzan a formar parte de su manera de relacionarse con quienes le rodean, favoreciendo vínculos sustentados en el reconocimiento del otro y en la convivencia. La paz encuentra en esta área uno de sus principales espacios de formación, porque los valores comienzan a orientar las relaciones humanas y la manera de actuar frente a los demás.

Las Ciencias Sociales enriquecen ese proceso al situar al estudiante dentro de la vida en comunidad. La ciudadanía, la participación democrática, los derechos humanos, los deberes ciudadanos y la convivencia le permiten reconocer que forma parte de una sociedad donde las decisiones individuales repercuten en la vida colectiva. Los valores construidos desde la Ética encuentran aquí oportunidades para expresarse mediante la participación responsable, la construcción de acuerdos, el respeto por la diferencia y el compromiso con el bienestar común. De esta manera, el estudiante fortalece su identidad como ciudadano y reconoce que la paz también se construye a través de la participación consciente y del ejercicio responsable de sus derechos y deberes.

Las Ciencias Naturales completan esta articulación al incorporar el valor de la vida y la responsabilidad frente al entorno. El estudio de los seres vivos, la conservación de los recursos naturales, la sostenibilidad y el equilibrio ambiental favorecen el reconocimiento de que la existencia humana forma parte de un sistema donde todas las formas de vida mantienen relaciones

de interdependencia. El respeto amplía su horizonte proyectándose hacia el cuidado del ambiente, la protección de la biodiversidad y el uso responsable de los recursos que hacen posible la vida.

A medida que avanza el proceso de formación, estos aprendizajes comienzan a integrarse de manera natural. El estudiante incorpora nuevos conocimientos, los relaciona con sus experiencias, establece vínculos entre ellos y construye una visión cada vez más amplia de la paz. Esa integración refleja la complementariedad entre las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Ética que sustenta el modelo transversal propuesto, donde cada área aporta elementos que enriquecen una misma intención formativa. Los valores orientan sus decisiones, la formación ciudadana fortalece su participación en la sociedad y el respeto por la vida amplía su compromiso con el ambiente.

De esa integración surge una manera de pensar y de actuar que el estudiante hace propia y proyecta hacia la familia, la escuela, la comunidad y los distintos espacios donde transcurre su vida. Las decisiones cotidianas, la forma de resolver los conflictos, la participación en la comunidad, el trato digno hacia las personas y el cuidado del entorno reflejan ese proceso formativo, que se fortalece progresivamente a lo largo de su escolaridad.

La reflexión desarrollada a lo largo de esta discusión dialoga con la Teoría Integradora de la Paz propuesta por Danesh (2006). Uno de los aportes más significativos de esta teoría radica en reconocer que la construcción de la paz tiene su origen en una visión del mundo sustentada en la unidad. Esta idea adquiere especial relevancia dentro del modelo transversal, donde la unidad se expresa en distintos niveles de la práctica educativa. Se manifiesta en el trabajo colaborativo entre los docentes, en la convergencia de saberes, en la articulación curricular y en la formación de estudiantes capaces de establecer relaciones basadas en el respeto, la cooperación y la corresponsabilidad. La unidad orienta las decisiones pedagógicas y las relaciones que se construyen dentro de la escuela.

La teoría de Danesh también concede un lugar relevante al desarrollo humano como condición para la construcción de una cultura de paz. Esta idea coincide con la concepción asumida en la presente investigación, donde la educación orienta sus esfuerzos hacia la formación integral del estudiante y reconoce que la convivencia pacífica se construye progresivamente mediante

experiencias que fortalecen la reflexión, el juicio moral, la participación ciudadana, el respeto por la vida y la responsabilidad frente al entorno. La paz comienza a formar parte de la identidad del estudiante y acompaña la manera cómo interpreta la realidad y participa en ella.

La articulación entre las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Ética encuentra respaldo en esta concepción integradora. Cada una aporta conocimientos que enriquecen la formación para la paz desde perspectivas diferentes y complementarias. La convergencia de estos aportes configura una experiencia educativa coherente con la visión de unidad propuesta por Danesh (2006), donde cada área contribuye, desde su propio campo de conocimiento, a la formación para la paz alrededor de un propósito compartido.

La relación entre la teoría integradora de la paz y el modelo transversal objeto del presente estudio se expresa en una manera de comprender la formación, donde los saberes dialogan, los docentes construyen colectivamente su práctica pedagógica y los estudiantes desarrollan una comprensión cada vez más amplia de sí mismos, de la sociedad y del mundo que habitan. La paz deja de percibirse como un tema asociado a determinados momentos del proceso educativo para convertirse en un principio que orienta la vida escolar y acompaña de manera permanente la formación del estudiante.

El modelo transversal que orienta esta investigación encuentra en la teoría integradora de la paz un referente conceptual y pedagógico para su diseño. La educación orienta así su acción hacia la formación de personas capaces de convivir, participar, cuidar la vida, establecer relaciones basadas en el respeto mutuo y contribuir responsablemente a la transformación de los contextos donde desarrollan su proyecto de vida. La paz se consolida como una actitud ante la vida que se construye mediante experiencias educativas permanentes y encuentra en la transversalidad una vía para proyectarse de manera coherente a lo largo del proceso formativo.

Basamento legal

La implementación de la Cátedra de la Paz en el sistema educativo colombiano se encuentra sustentada en la Constitución Política de Colombia, así como en leyes y decretos que orientan su desarrollo en las instituciones educativas. Del mismo modo este marco normativo,

apoya su articulación con áreas del saber tales como las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Ética en la educación básica primaria para promover una formación transversal orientada a la construcción de una cultura de paz desde los primeros años escolares.

El Artículo 22 de la Constitución de la República de Colombia (1991) establece que “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.” (p.3). Mientras que el Artículo 41 instituye que “en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.

En el marco de la Ley General de Educación de 1994 en su Artículo 1 establece que la educación es “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes.” (p.1). El artículo 14, literal d), de la Ley 115 de 1994 especifica que dentro de la enseñanza obligatoria en los establecimientos oficiales o privados de educación preescolar, básica y media estará “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.” (p.14).

Adicionalmente, el artículo 77 reconoce:

La autonomía de las instituciones educativas para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza dentro de los límites fijados por la ley y el proyecto educativo institucional (Artículo 77 Ley General de Educación, 1994, p.17).

En virtud del Artículo 78, el Ministerio de Educación Nacional se encargará de:

Diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares en la educación preescolar, básica y media y, conforme a lo anterior, adoptar Estándares Básicos de Competencias que aportan a la formación de una ciudadanía para la participación democrática, la convivencia pacífica y el reconocimiento y respeto de la diversidad (Artículo 78 Ley General de Educación, 1994, p.17).

Adicionalmente, con la Ley 1620 del año 2013 y el decreto 1965 del mismo año, se crea y reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los

derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. En el Artículo 1 expresa que el objetivo de esta ley es:

Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 mediante la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia (Artículo 1 Ley 1620, 2013, p.1).

En el Artículo 3, regula la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar cuyos objetivos serán cumplidos a través de:

La promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades, en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado. Este Sistema reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y a la comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media como la responsable de formar para el ejercicio de los mismo estos, conforme a lo dispuesto en la Constitución Política Nacional, las Leyes 115 de 1994 y 1098 de 2006, las disposiciones del Consejo Nacional de Política Social y demás normas asociadas a violencia escolar, que plantean demandas específicas al sistema escolar (Artículo 3 Ley 1620, 2013, p.2).

El Artículo 4 de esta ley establece que los objetivos del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar son entre otros:

(a) Fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes de los niveles educativos de preescolar, básica y media. (b) Garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos, a través de la puesta en marcha y el seguimiento de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales particulares. (c) Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos (Artículo 4 Ley 1620, 2013, p.2).

Por su parte, el Artículo 1 del Decreto 1038 (2015) que la Cátedra de la Paz “será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter

oficial y privado, en los estrictos y precisos términos de la Ley 1732 de 2014 y de este decreto.”
(p.2). Mientras que en el Artículo 2 establece que la Cátedra de la Paz deberá

Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.(Artículo 1 Decreto 1038, 2015, p.2)

Mientras que, el Artículo 3 del Decreto 1038 (2015) dispone que “la Cátedra de la Paz deberá adscribirse a una de las siguientes áreas fundamentales: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental; o c) Educación Ética y en Valores Humanos.” (p.2). Si bien la normativa establece estas opciones para su incorporación al currículo, en la presente investigación se plantea una forma de trabajo que articula las tres áreas, de manera que la Cátedra de la Paz se desarrolle mediante una metodología integrada. Esta propuesta busca establecer relaciones entre los contenidos y propósitos de cada área, favoreciendo una formación que mantenga la educación para la paz como un componente presente a lo largo del currículo y no circunscrito a un único espacio disciplinar.

CAPITULO III: BASAMENTO METODOLÓGICO

Los aspectos metodológicos se orientan desde un enfoque riguroso y metódico que permita obtener los hallazgos para responder a los objetivos de la investigación dirigidos a implementar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulada a las áreas de sociales, naturales y ética en la educación primaria, como base curricular en la enseñanza integral que fomente la cultura de paz en entornos escolares sanos.

Paradigma de la investigación

De acuerdo Flores (2004) “un paradigma constituye un sistema de creencias sobre la realidad, que incluye la visión del mundo, el lugar que ocupa el individuo dentro de este y las relaciones que se establecen con aquello que se considera existente.” (p.3). Por su parte, Gonzalez y Mercado (2023) define los paradigmas como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante un determinado periodo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.” (p.64).

A partir de los planteamientos anteriores, puede sostenerse que toda investigación parte de una forma particular de concebir la realidad y de aproximarse al objeto de estudio. Por ello, antes de definir el método, las técnicas y los procedimientos que orientarán el proceso investigativo, el investigador debe identificar el paradigma que sustenta su manera de comprender la realidad que pretende estudiar. Entre los diferentes paradigmas existentes, la elección de uno de ellos orienta las decisiones que se adoptarán a lo largo de la investigación y guarda relación con la forma de abordar el problema, construir el conocimiento y analizar los resultados.

Al respecto Acosta (2023) señala que:

El paradigma es una perspectiva particular que tienen los miembros de una colectividad científica, quienes tienen una manera particular de visualizar la realidad, ellos identifican los problemas que van a estudiar y establecen los métodos, técnicas y procedimientos que van a utilizar para buscar respuesta; por tal razón, el paradigma le indica al investigador una manera de pensar, decidir y actuar (Acosta 2023, p.65).

Siguiendo con el planteamiento de Acosta (2023), se asume que el paradigma ofrece al investigador un referente teórico y metodológico para aproximarse al objeto de estudio y orientar las decisiones que acompañan el proceso investigativo. En este sentido, el autor explica que la elección del paradigma guarda relación con la manera en que el investigador concibe la realidad que estudia y con los métodos, técnicas y procedimientos que considera pertinentes para responder al problema planteado.

González y Mercado (2023) señalan:

Cuando se inicia un proceso de investigación, se debe asumir un paradigma que responda a la posición ontológica (realidad), axiológica (valores), epistemología (relaciones sujeto-objeto) y metodología (forma y procedimiento) sobre el problema que se va a estudiar. En este sentido, los investigadores seleccionan el que consideren más pertinente para orientar cómo realizar un estudio, desde la perspectiva científica y que sirva de guía para la interpretación de sus hallazgos (González y Mercado 2023, p. 63).

Los planteamientos anteriores sitúan la elección del paradigma como una decisión que acompaña todo el proceso investigativo, pues guarda relación con la forma en que se concibe la realidad, se establece la relación con el objeto de estudio y se orienta la construcción del conocimiento. En atención a ello, para la presente investigación se asume el paradigma postpositivista, por cuanto orienta la manera de abordar el objeto de estudio y las decisiones metodológicas que se desarrollan en la investigación.

De acuerdo con González y Mercado (2023), el paradigma postpositivista

Es considerado como un modelo, sistemas de creencias, formas de asumir la realidad, relaciones sujeto-objeto y lógica procedimental que permite generar conocimiento; este paradigma involucra no sólo el análisis de datos o métodos de obtención, sino que alude a la interpretación que los sujetos les otorgan a los fenómenos y a la información que se obtiene desde los significados o visiones epistemológicas de la realidad y las formas de conocerla (González y Mercado 2023, p.66)

Para Ramos (2015), el paradigma postpositivista parte de una concepción reflexiva de la realidad y reconoce que esta puede considerarse existente, aunque “es imperfectamente aprehensible” (p. 12). Asimismo, señala que los resultados obtenidos en una investigación sustentada en este paradigma son considerados probablemente verdaderos y contempla la posibilidad de incluir métodos cualitativos en el proceso investigativo. En relación con ello, el

paradigma postpositivista asume que el conocimiento de la realidad no puede ser completo y que los resultados obtenidos constituyen aproximaciones al fenómeno estudiado.

Según Flores (2004), “el postpositivismo parte de una concepción crítico-realista, en la que se reconoce la existencia de una realidad que puede ser estudiada, aunque su conocimiento no puede alcanzarse de manera completa.” (p.4). El autor explica, además, que este paradigma admite la utilización de métodos cualitativos para indagar los fenómenos en escenarios naturales y plantea una modificación del proceder experimental propio del positivismo. Asimismo, sostiene que la objetividad continúa siendo un referente para la investigación, aunque solo puede alcanzarse de manera aproximada.

En la presente investigación se adopta el paradigma postpositivista, ya que busca comprender cómo se construye un modelo transversal de la cátedra de la paz que articule las áreas de las ciencias sociales, naturales y ética, de modo que dicho modelo se desarrolle de forma integrada entre estas disciplinas. En este sentido, la elección de este paradigma responde a la necesidad de abordar el fenómeno desde una perspectiva que permita la integración de datos cuantitativos y cualitativos, posibilitando una aproximación más rigurosa y profunda al objeto de estudio.

Enfoque Investigativo

El enfoque de investigación de acuerdo con Hernandez y Mendoza (2018) “orienta la forma en que se aborda el estudio de un fenómeno, determinando los métodos, técnicas y procedimientos utilizados para la recolección y análisis de la información.” (p.150). En este sentido, Hernandez y Mendoza (2018) “los enfoques pueden ser cuantitativos, cualitativos o mixtos, dependiendo de la naturaleza del problema y los objetivos planteados.” (p.4). En la presente investigación se adopta un enfoque mixto, el cual permite la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de obtener una comprensión integral del fenómeno de estudio, en coherencia con el paradigma postpositivista asumido.

Con respecto al enfoque mixto en investigación Hernandez y Mendoza (2018) lo definen como “una estrategia metodológica que integra de manera sistemática los métodos cuantitativos y

cualitativos dentro de un mismo estudio.” (p.612). Este enfoque implica la articulación y complementariedad de ambos métodos en las distintas fases del proceso investigativo, tales como la recolección, el análisis y la interpretación de los datos e información. En este sentido, el enfoque mixto permite combinar la medición y el análisis de datos numéricos con la comprensión de significados, percepciones y experiencias de los sujetos, favoreciendo así una interpretación integral del objeto de estudio.

De acuerdo con lo planteado por Palacios et al (2023), “el enfoque mixto se caracteriza por ofrecer una comprensión más profunda y contextualizada del objeto de estudio al integrar diversas formas de aproximación al conocimiento.” (p.24). Estos autores explican que:

Una de las principales características del método mixto, es la complementariedad entre los métodos cuantitativos y cualitativos: el primero se basa en el análisis de datos numéricos, el uso de modelos estadísticos y la medición de variables, mientras que el segundo se enfoca en la interpretación de significados a partir de textos, discursos, imágenes y otras formas de expresión simbólica (Palacios et al 2023, p.25)

El este orden de ideas, Creswell (2014), define el enfoque mixto como “un proceso de indagación que implica la recolección e integración de datos cuantitativos y cualitativos, mediante el uso de diversos diseños sustentados en determinadas bases filosóficas y marcos teóricos.” (p.31). Este autor sostiene que la principal fortaleza de este enfoque radica en que la combinación de ambos métodos permite lograr una mayor comprensión del problema de investigación en comparación con su aplicación por separado.

Por su parte, Palacios et al. (2023) agregan que:

El enfoque mixto se sustenta en el pragmatismo, lo que implica reconocer la pertinencia de emplear distintos métodos según las necesidades del estudio, favoreciendo un pluralismo metodológico. Algunas de estas características acerca al enfoque mixto son: mayor teorización, las indagaciones son más dinámicas, hay creatividad, mejor explotación y exploración de la información, datos que permiten ampliar más la información y variarla mediante la multiplicidad de observaciones, y mayor solidez y rigor en las inferencias científicas que se utilizan aisladamente. (Palacios et al 2023, p.24)

Basado en los planteamientos expuestos, la adopción del enfoque mixto en la presente investigación responde a la necesidad de abordar el modelo transversal de la cátedra de la paz, articulado a las áreas de ciencias sociales, naturales y ética en la educación primaria, desde múltiples dimensiones. En este sentido, se consideran tanto los aspectos medibles como los

significados y experiencias que emergen de las voces de directivos y docentes en el contexto educativo, favoreciendo una comprensión integral del objeto de estudio y fortaleciendo la validez de los hallazgos. Por ello, resulta necesario abordar el fenómeno mediante la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, lo que permite a la investigadora asumir una postura crítica y reflexiva para aproximarse al conocimiento de manera rigurosa, pero consciente de sus limitaciones.

Método de la Investigación

En correspondencia con el enfoque de investigación asumido, el presente estudio adopta un método mixto, el cual implica la integración sistemática de técnicas y procedimientos propios de los métodos cuantitativo y cualitativo. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) “una de las principales razones para emplear el enfoque mixto, radica en la naturaleza compleja de los fenómenos abordados en las ciencias, los cuales se configuran a partir de una realidad objetiva y una subjetiva.” (p.612). Según estos autores, la primera es susceptible de medición y se expresa mediante datos cuantificables, mientras que la segunda está constituida por percepciones, significados, experiencias, emociones y construcciones sociales que varían según los individuos. En este sentido explican que, ambas realidades coexisten lo que hace necesario su abordaje desde diferentes perspectivas.

En coherencia con lo antes expuesto, el método mixto se define como aquel que:

Incorpora un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Representan en sí una forma o método de pensar e implementar la investigación (Hernández y Mendoza, 2018 p.612).

Al respecto, estos mismos autores explican que este método concibe la investigación como un continuo en el que se integran los enfoques cuantitativo y cualitativo, otorgando mayor énfasis a uno de ellos o asignándoles el mismo peso. Independientemente del énfasis entre lo cualitativo y lo cuantitativo, se caracteriza por el uso de evidencia proveniente de datos numéricos, verbales, textuales, visuales y simbólicos para comprender problemas en las ciencias. Asimismo, resaltan que ambos enfoques han evolucionado y actualmente comparten principios tales como la confianza

en la indagación sistemática, la consideración de que la realidad es múltiple y socialmente construida, el reconocimiento de la falibilidad del conocimiento, es decir, su posibilidad de error, y la idea de que la teoría se fundamenta y se ajusta a partir de los hechos empíricos.

Por su parte, Pérez et al. (2023) coinciden al señalar que “los estudios de métodos mixtos se caracterizan por la integración complementaria de datos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de generar una comprensión más profunda y completa del fenómeno de estudio” (p.2). Este enfoque busca que los resultados se enriquezcan mutuamente y permitan una interpretación más amplia del objeto de investigación.

En el mismo orden de ideas, Hamui (2013) define el método mixto como “la recolección, análisis e interpretación de datos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio o en una serie de investigaciones que comparten un mismo paradigma subyacente.” (p.212). Adicionalmente, plantea que estos métodos utilizan diversas fuentes de información que se combinan de distintas maneras para generar análisis más profundos sobre la problemática en estudio. Por tanto, van más allá de la simple suma de los enfoques cuantitativo y cualitativo, ya que en su interacción se van superando las limitaciones propias de cada uno, lo que permite construir una visión más amplia del fenómeno y fortalecer la validez de la interpretación de los resultados. y robustecer

Con respecto al fundamento epistemológico del método mixto, Medina et al (2023) explican que “la metodología mixta se concibe como una orientación investigativa con una cosmovisión, un lenguaje y técnicas propias, sustentada en el pragmatismo” (p.50). De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), el pragmatismo “se centra en la utilidad del conocimiento, las consecuencias de la acción y la adopción de estrategias plurales basadas en la práctica social.” , (p.618). Esta postura prioriza las consecuencias prácticas de la acción investigativa y la capacidad de los métodos para aportar soluciones comprensivas a fenómenos complejos. Por consiguiente, el pragmatismo sustenta epistemológicamente la metodología mixta al privilegiar el método que resulte más apropiado para comprender y abordar los problemas de investigación.

Continuando con lo que se viene tratando, en la figura 2, se representa la dinámica del método mixto propuesta por Hernández y Mendoza (2018) “la cual parte de la integración de datos cuantitativos y cualitativos en el análisis e interpretación de la información” (p.611). Este proceso

según lo explican estos autores, se sustenta en el pragmatismo, el cual orienta la selección de los métodos más adecuados según las necesidades de la investigación. A partir de este proceso, se generan inferencias cuantitativas y cualitativas, así como metainferencias mixtas que fortalecen la interpretación de los resultados. De esta manera, Hernández y Mendoza (2018) señalan que “el método mixto da cuenta de la amplitud con la que examina los procesos de forma holística, al considerar tanto el conteo de su ocurrencia como la descripción de su estructura y el sentido de su comprensión.” (p.613). Adicionalmente, como se ilustra en la Figura 2, entre las principales bondades del método mixto destaca la posibilidad de ofrecer una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno de estudio, así como una mayor capacidad de teorización, dado que se trabaja con datos más rigurosos y diversos.

Paz y sus dimensiones en el contexto de las instituciones educativas de educación primaria, mientras que la vertiente cualitativa se centró en la comprensión de las percepciones, experiencias y significados de los participantes respecto al fenómeno de estudio. La adopción del enfoque mixto permitió la complementación de los datos e información, la contextualización de los hallazgos y el fortalecimiento de la argumentación, lo que contribuyó a sustentar el diseño del modelo transversal propuesto.

Tipo investigación

En cuanto al tipo de investigación, desde la vertiente cuantitativa se asume un alcance descriptivo, en tanto permite caracterizar el fenómeno de estudio a partir de datos medibles. Por su parte, la vertiente cualitativa presenta un alcance exploratorio, orientado a indagar y comprender los significados que los actores educativos atribuyen a sus experiencias. Lo anterior se sustenta en Hernández y Mendoza (2018), quienes señalan que en “los métodos mixtos la fase cualitativa generalmente posee un carácter exploratorio, mientras que la cuantitativa puede tener uno o más alcances.”(p.628).

En este orden de ideas, Hernández et al. (2016) plantean que la investigación descriptiva “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis.” (p.92). Es decir, tiene como propósito medir o recoger información, de manera independiente o conjunta, sobre las variables a las que se refiere.

Por su parte, Guevara et al. (2020) explican este tipo de investigación “tiene como objetivo caracterizar las propiedades fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, mediante el uso de criterios sistemáticos que permiten establecer su estructura o comportamiento, proporcionando información organizada y comparable con la de otras fuentes.” (p.166). Asimismo, señalan que la información obtenida debe ser verídica, precisa y sistemática, evitando realizar inferencias sobre el fenómeno, ya que el interés se centra en las características observables y verificables.

En el componente cuantitativo, la investigación se orienta a la recolección de datos estructurados para describir la variable Cátedra de la Paz a partir de la forma en que se manifiestan sus dimensiones: percepción e importancia, capacitación docente y metodología de implementación, en el contexto de las instituciones educativas oficiales del suroccidente de la ciudad de Barranquilla, Colombia, con el fin de comprender la realidad en la que se desarrolla esta cátedra. Cabe señalar que corresponde a un estudio de tipo descriptivo, ya que, como señalan Hernández Sampieri (2016), “el investigador debe identificar claramente qué se va a medir, cuáles son las variables y dimensiones involucradas, y sobre quiénes se recolectarán los datos.” (p.92). En este caso, la información fue proporcionada por docentes y coordinadores de las instituciones educativas.

Por otro lado, en lo cualitativo la investigación es exploratoria. Al respecto Hernández y Mendoza (2018) señalan que los estudios exploratorios “se llevan a cabo cuando el propósito es examinar un fenómeno o problema de investigación nuevo o poco estudiado, sobre el cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.” (p.106). Tomando en cuenta la posición de Ramos (2020) la investigación exploratoria “se aplica a fenómenos que no han sido estudiados previamente y en los cuales existe el interés de examinar sus características.” (p.2). Este autor agrega con respecto a los estudios mixtos que:

En este tipo de investigación se puede utilizar tanto el método cualitativo, como cuantitativo. En el alcance exploratorio, la investigación es aplicada en fenómenos que no se han investigado previamente y se tiene el interés de examinar sus características. Por tanto, se debe arrancar explorando el fenómeno para poder tener un primer acercamiento en la comprensión de sus características. En el método cuantitativo, se aplican procesos de análisis de datos básicos en donde se puede identificar la frecuencia en la cual se presenta el fenómeno de interés y sus características generales. (Ramos 2020, p.2).

En correspondencia con lo anterior, Hernández y Mendoza (2018), al referirse a los métodos mixtos, indican que “la vertiente cualitativa suele tener un carácter exploratorio, en la medida en que se concibe como una etapa dentro de un proceso continuo de investigación, que permite abrir el camino de la indagación y orientar la recolección de información a partir de las voces de los participantes.” (p.106). En el presente estudio, la investigación exploratoria se aplicará en la vertiente cualitativa del método mixto seleccionado. De igual forma, Palacios et al. (2023), explican que:

Cuando la investigación exploratoria se aplica en la dimensión cualitativa del método mixto, parte de la premisa de que existe una realidad que debe ser descubierta, construida e interpretada desde la perspectiva de los actores involucrados. La investigación exploratoria se orienta a describir, comprender e interpretar fenómenos poco conocidos a partir de las experiencias y significados de los participantes (Palacios et al. 2023. p.25).

En el presente estudio, el componente exploratorio facilitó conocer, a partir de las voces de los docentes, sus percepciones, opiniones, experiencias e interpretaciones sobre los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el diseño de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz, articulado con las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética en la educación básica primaria, así como sobre la factibilidad de su aplicación en las instituciones educativas oficiales del suroccidente de la ciudad de Barranquilla, Colombia. En este sentido, el carácter exploratorio se justifica en la necesidad de acercarse a un fenómeno poco abordado en este contexto específico, permitiendo su comprensión desde la perspectiva de los actores involucrados y contribuyendo al cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Diseño de la investigación

Siguiendo a Hernández y Mendoza (2018), “el investigador luego de decidir que adoptará un diseño mixto, debe definir, dentro de las opciones existentes, un diseño específico para su estudio el cual puede adaptarse al planteamiento del problema y al contexto de la investigación.” (p.625). Para seleccionar el diseño específico, debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

Prioridad o peso: este elemento se refiere a establecer cuál de los dos métodos tendrá mayor peso en el estudio, o bien si ambos poseerán la misma importancia. Ello depende de los intereses del investigador plasmados en el planteamiento del problema. En ocasiones, un método (de menor importancia) se utiliza simplemente para validar los resultados del método con mayor primacía. Secuencia o tiempos de los métodos o componentes: al concebir el diseño mixto, el investigador necesita tomar en cuenta los tiempos de los componentes del estudio, particularmente en lo referente al muestreo, recolección y análisis de los datos, así como a la interpretación de resultados (Hernández y Mendoza 2018, p.628)

En adición a lo anterior, Hernández y Mendoza (2018) describen dos tipos de diseño:

El concurrente y el secuencial. En la ejecución concurrente, se aplican ambos métodos de manera simultánea, es decir, los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan aproximadamente en el mismo periodo de tiempo. Sin embargo, en general, los datos cualitativos suelen requerir mayor tiempo para su obtención y análisis. En la ejecución secuencial, en una primera etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos o cualitativos, y en una segunda fase se recolectan y analizan datos del otro método, permitiendo que los resultados de una fase orienten la siguiente. (Hernández y Mendoza 2018, p.629)

Con respecto al diseño concurrente Medina et al (2023) plantean que:

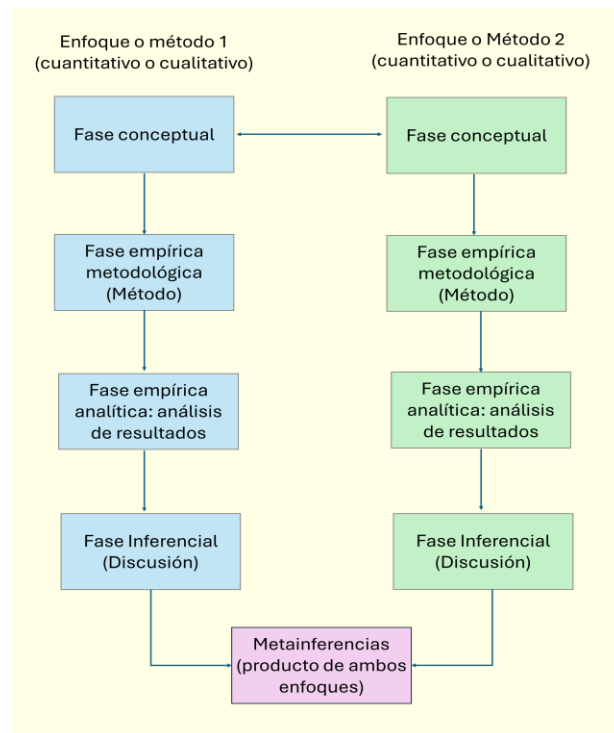
Se caracteriza por la recolección y análisis simultáneo de datos cualitativos y cuantitativos, en lugar de seguir una secuencia lineal en la que primero se procesan los datos cuantitativos y posteriormente los cualitativos. Este diseño permite una interacción constante y paralela entre ambos tipos de datos, la cual puede presentarse en distintas etapas del proceso de investigación, como la recolección, el análisis y la interpretación, pero se integran al final del proceso de análisis, permitiendo su articulación e interpretación conjunta (Medina et al 2023, p.57).

Asimismo, Hernández y Mendoza (2018) indican que en el diseño concurrente “pueden aplicarse cuestionarios para la recolección de datos cuantitativos, mientras que para el componente cualitativo se utilizan técnicas como las entrevistas.” (p.630) Es de hacer notar que para estos autores, los hallazgos cualitativos pueden orientar la interpretación de los resultados cuantitativos y viceversa, lo que enriquece la comprensión global del fenómeno. Asimismo explican que este proceso posibilita la validación cruzada de los resultados, al comparar y contrastar los hallazgos obtenidos desde ambos enfoques, fortaleciendo así la confiabilidad y la validez de los resultados.

Al respecto, Pérez et al (2023) explican que “los diseños mixtos concurrentes se caracterizan por la recopilación y el análisis simultáneo de datos cuantitativos y cualitativos, cuya integración se realiza en la fase de interpretación de los resultados.” (p.4). Además, explican que estos diseños requieren que los datos de ambos enfoques se recolecten de manera separada y paralela, sin que el análisis de uno se construya sobre el otro, manteniendo así procedimientos independientes. Posteriormente, los resultados de ambos análisis se consolidan una vez que han sido procesados por separado, estableciendo metainferencias que integran los hallazgos de ambos componentes.

En la Figura 3 se presenta la estructura general del diseño mixto concurrente propuesta por Hernández y Mendoza (2018), constituida por las fases conceptual, empírica metodológica, empírica analítica e inferencial, desarrolladas de manera concurrente para los enfoques cuantitativo y cualitativo, y cuyos resultados convergen en las metainferencias. Esta estructura se toma como referencia para la organización de la ruta metodológica de la presente investigación, cuya adaptación se presenta más adelante en la Figura 5.

Figura 3
Procesos del diseño mixto concurrente



Nota: Figura tomada de “*Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.*” por Hernández y Mendoza (2018), México: Mc Graw Hill.

Siguiendo la postura de Hernández y Mendoza (2018), en la presente investigación se adoptó un diseño mixto concurrente, en el cual “los componentes (enfoque o método) cuantitativo y cualitativo se desarrollaron de manera simultánea y tienen la misma prioridad o peso dentro del estudio” (p.641). Considerando lo representado en la figura 2, el enfoque 1 es de tipo cuantitativo, el cual se orientó a medir la variable Cátedra de la Paz a través de sus dimensiones, mediante la aplicación de un cuestionario dirigido a docentes y coordinadores. Estos datos fueron analizados estadísticamente, y sus resultados sirvieron para la interpretación y discusión en contraste con los referentes teóricos del estudio.

Por su parte, el enfoque 2 es cualitativo, el cual buscó analizar y comprender las percepciones, interpretaciones y experiencias de los docentes desde un enfoque fenomenológico, lo que permitió la identificación de categorías emergentes. Posteriormente, los componentes 1 y 2 se integraron mediante metainferencias, dando lugar a la articulación de los hallazgos de ambos

enfoques, los cuales fueron utilizados como insumos para el diseño del modelo transversal de la Cátedra de la Paz.

Población

De acuerdo con Lerma (2012), la población se entiende como “el conjunto de elementos que comparten una misma característica o definición, y sobre los cuales se estudiarán sus propiedades y relaciones.” (p.90). Mientras que para Hernández et al. (2016), es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. Corresponde al grupo total de personas, objetos o fenómenos que poseen las características que el investigador desea estudiar.” (p.174). Una vez definida la población del estudio, Hernández et al. (2016) explican que “el investigador tiene dos opciones: analizarla en su totalidad, lo que corresponde a un censo, o bien seleccionar a partir de ella una muestra, entendida como un subconjunto representativo que puede ser elegido mediante métodos probabilísticos o no probabilísticos”. (p.174).

El presente estudio se desarrolló bajo un diseño mixto, que integra enfoques tanto cuantitativos como cualitativos; en este contexto, el proceso de muestreo adquiere características específicas según lo establecido por Hernández y Mendoza (2018). Al respecto, estos autores señalan que, “el muestreo adquiere un mayor nivel de complejidad, dado que se requiere definir al menos una muestra para cada enfoque, cuantitativo y cualitativo.” (p. . Estas decisiones influyen directamente en la calidad de las metainferencias, así como en el grado en que los resultados pueden generalizarse o transferirse a otros contextos o poblaciones. De este modo, el muestreo mixto implica un equilibrio entre la generalización externa y la transferencia, buscando compatibilizar la representatividad con la saturación de categorías.

En este orden de ideas, Medina et al. (2023) señalan que, en investigaciones de enfoque mixto, “en el componente cuantitativo se debe seleccionar una muestra representativa de la población, a fin de garantizar la validez, confiabilidad y posibilidad de generalización de los resultados.” (p.650). Asimismo, en el componente cualitativo, enfatizan la importancia de seleccionar participantes que cumplan con criterios previamente definidos y que estén dispuestos a participar en las actividades de recolección de información, con el propósito de captar sus experiencias, percepciones y significados.

Para la definición de las muestras en este tipo de estudios, Hernández, y Mendoza (2018) plantean dos consideraciones fundamentales:

La primera corresponde al factor temporal o secuencia del diseño, es decir, si este es de carácter concurrente o secuencial. La segunda se refiere a la prioridad del estudio, esto es, si uno de los enfoques predomina sobre el otro o si ambos tienen el mismo peso dentro de la investigación”. (Hernández, y Mendoza 2018, p.650)

Como se indicó anteriormente, el presente estudio adoptó un diseño concurrente, en el cual los enfoques cuantitativo y cualitativo se desarrollan de manera simultánea sin que uno predomine sobre el otro, manteniendo ambos una proporción equivalente dentro de la investigación. En cuanto a la selección de las muestras para el diseño concurrente, Hernández, y Mendoza (2018), explican que:

En el enfoque cuantitativo, la muestra puede ser de tipo probabilística o bien corresponder a un censo, en caso de que el investigador disponga de los recursos necesarios y la población sea accesible en número. Por su parte, en el enfoque cualitativo, el muestreo se realiza guiado por razones o propósitos, en función de los objetivos del estudio (Hernández, y Mendoza 2018, p.650).

Siguiendo lo planteado por los autores antes mencionados, en la presente investigación se definieron estrategias de muestreo diferenciadas para cada componente del estudio. En el caso del enfoque cuantitativo, se optó por la realización de un censo de los docentes y coordinadores de las instituciones educativas objeto de estudio, dado que la población resultó accesible para la investigadora, quien pudo aplicar el instrumento de recolección de datos a la totalidad de los sujetos. Esta decisión permitió, además, garantizar un tamaño adecuado de la población para el procesamiento estadístico de los datos, eliminando el error de muestreo al trabajar con el universo completo.

En atención a lo anterior, la población censal quedó constituida por 90 sujetos: 84 docentes y 6 coordinadores de básica primaria, pertenecientes a instituciones educativas oficiales del suroccidente de la ciudad de Barranquilla, departamento del Atlántico, Colombia: Escuela Normal Superior La Hacienda, Instituto Von Humboldt y la Institución Educativa Distrital El Silencio (ver Tabla 1). Estos actores comparten características comunes relacionadas con su función pedagógica, su participación institucional y su responsabilidad en el desarrollo curricular de la educación básica primaria.

Tabla 1*Población de la Investigación*

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DOCENTES	COORDINADORES
Escuela Normal Superior la Hacienda	39	3
Instituto Von Humboldt	20	2
Institución Educativa Distrital El Silencio	25	1
Total	84	6

Nota: Datos obtenidos de instituciones educativas oficiales del suroccidente de la ciudad de Barranquilla. Montes de Oca (2025)

Por su parte, en el componente cualitativo, se seleccionó una muestra guiada por razones, conforme a lo establecido por Hernández y Mendoza (2018), definiendo criterios intencionales de selección en función de los propósitos de la investigación. En este sentido, se consideraron docentes que con nombramiento en propiedad, con una experiencia mínima de cinco (5) años en el ejercicio docente y que se desempeñaran en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética. Estos criterios permitieron delimitar una muestra coherente con los propósitos de la investigación.

Continuando con lo explicado por Hernández, Fernández y Mendoza (2018), en los estudios mixtos “mientras en el componente cuantitativo se trabaja con unidades de muestreo, en el cualitativo se consideran unidades de análisis; no obstante, “ambas pueden vincularse mediante distintos tipos de relación, tales como idéntica, paralela, anidada o multinivel.” (p.650).

En el presente estudio, se estableció siguiendo a Hernández, Fernández y Mendoza (2018) una relación de tipo anidada, “en la cual la muestra de una fase constituye un subconjunto de la otra.” (p.650). En este sentido, los 84 docentes que participaron en la fase cuantitativa, a quienes se les aplicó el cuestionario, conformaron la base para la selección de la muestra cualitativa. A partir de este grupo, y una vez aplicados los criterios de inclusión definidos, los sujetos seleccionados para la fase cualitativa fueron tres (3) docentes pertenecientes a la Institución Educativa Escuela Normal Superior La Hacienda: uno del área de ciencias sociales, uno de ciencias naturales y uno de ética cuyo perfil se muestra en la tabla 2. Cabe señalar que, aunque la población incluyó a las instituciones Von Humboldt y la Distrital El Silencio, los docentes que cumplieron con los criterios establecidos se concentraron en la Institución Educativa Escuela Normal Superior La Hacienda, debido a características como su vinculación laboral y experiencia docente.

Tabla 2*Perfil de los informantes clave*

Informante clave (IC)	Formación académica	Experiencia profesional	Cargo o función	Rol institucional
Informante 1 IC1	Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Magíster en Educación. Doctoranda en Educación.	16 años de experiencia en el sector oficial como docente de educación básica primaria y secundaria.	Docente de Ciencias Naturales.	Coordina el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y el proyecto Ruta Hacienda Segura.
Informante 2 IC2	Licenciada en Ciencias Sociales. Magíster en Educación.	14 años de experiencia en el sector oficial como docente de educación básica primaria y secundaria.	Docente de Ciencias Sociales.	Lidera el proyecto de Gobierno Escolar y orienta actividades para el desarrollo de las competencias ciudadanas.
Informante 3 IC3	Licenciada en Psicopedagogía. Magíster en Educación con énfasis en Humanidades.	32 años de experiencia en el sector oficial como psico-orientadora y docente de Educación Ética y Valores en educación básica primaria y secundaria.	Psico-orientadora y docente de Ética y Valores.	Orienta actividades para el fortalecimiento de la sana convivencia, entre ellas la Feria de los Valores.

Nota: Montes de Oca (2025)**Validez y confiabilidad del instrumento de recolección de datos.**

En correspondencia con Hernández, Fernández y Baptista (2016) “todo instrumento de recolección de datos debe ser válido desde el punto de vista de su contenido y confiable para ser aplicado a la población o muestra del estudio.” (p.200). Para la validación el instrumento de recolección de datos se optó por la validez de contenido definida por Hernández et al (2016) como “el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide.” (p.200). Esta definición coincide con la aportada por Arias (2012) al referir que “la validez del cuestionario significa que las preguntas o ítems consultarán sólo aquello que se pretende conocer o medir.” (p.79).

Tomando como referente a Armijo et al (2021), “la validez del instrumento de medición se refiere a la coherencia entre lo que el instrumento pretende medir y lo que realmente se está midiendo.” (p.43). Explica estos autores que, la finalidad del juicio de expertos es determinar si las preguntas formuladas por el investigador en los instrumentos de recolección de datos, miden las variables o categorías, garantizando así la pertinencia y coherencia del instrumento con el objeto de estudio.

Asimismo es importante destacar que, en el proceso de validez de contenido:

Se ponen en juego una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos con respecto a la identificación de debilidades y fortalezas del instrumento. Ello permitirá un análisis profundo por parte del investigador que dará lugar a la toma de decisiones respecto a qué modificar, integrar o eliminar (García, Balderrama y Edel, 2017, p.46).

El proceso de validación en este estudio se realizó mediante el juicio de tres (3) expertos encargados de revisar el cuestionario y el guión de la entrevista proporcionados en dos formatos de validación para la evaluación de las preguntas (Ver Anexo B) en el sentido de que si estas miden los indicadores y unidades de análisis, si están correctamente formuladas o si presenta aspectos por mejorar, eliminar o sustituir.

Una vez revisados, los tres expertos realizaron observaciones relacionadas principalmente con aspectos de forma, redacción y estilo, con el fin de mejorar la claridad de los ítems y el direccionamiento de las preguntas. No obstante, todos coincidieron en que los instrumentos eran válidos para su aplicación en la investigación, procediendo a su respectiva aprobación y firma de los formatos de validación, con las recomendaciones de ajuste previamente señaladas. En el Anexo C, se muestra la tabla resumen de las observaciones realizadas por los expertos que fueron aplicadas a los instrumentos de recolección de datos.

Con respecto a la confiabilidad, teniendo en cuenta que la presente investigación se desarrolló bajo un enfoque de método mixto, este procedimiento se aplicó únicamente al cuestionario diseñado para la recolección de datos cuantitativos previamente validado. En este sentido, la confiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para determinar el grado de consistencia interna de los ítems que lo conforman.

En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2016) explican que “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados consistentes y coherentes.” (p.200). Adicionalmente Ruiz (2019) señala que:

Existen diferentes métodos para calcular la confiabilidad del instrumento que en rigor, se seleccionan dependiendo de la escala de respuesta incluida en este. Para el caso de la escala con alternativas de respuesta procede aplicar la fórmula Alfa de Cronbach la que arroja como resultado el coeficiente

de fiabilidad. Este coeficiente oscila entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad. (Ruiz, 2019, p. 2).

Conforme a lo explicado Hernández, Fernández y Baptista (2016) agregan que:

El método de cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach determina la consistencia interna del instrumento y para ello requiere una sola administración a la población o muestra piloto. Su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente. (Hernández et al., 2016, p. 295)

Tomando como referente lo antes planteado, para el cálculo de la confiabilidad, el instrumento validado fue aplicado de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2016) “a una población piloto conformada por sujetos con características similares a la muestra del estudio.” (p.182). Con los datos recolectados se construyó una base de datos en Excel 2025 para el cálculo de este coeficiente. El valor obtenido se interpretó de acuerdo con la escala representada en la tabla 3, propuesta por Ruiz (2019) teniendo en cuenta que, un coeficiente de confiabilidad se considera aceptable cuando está por lo menos en el límite superior de la categoría Alta (0,80).

Tabla 3

Escala para interpretar el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach

RANGOS	MAGNITUD
0,81-1,00	Muy alta
0,61-0,80	Alta
0,41-0,60	Moderada
0,21-0,40	Baja
0,01-0,20	Muy baja

Nota. Tomado de “Confiabilidad” (p.9) por Ruiz (2019).

Una vez calculado el coeficiente Alfa de Cronbach (Ver Anexo D), el instrumento arrojó un valor de 0,95. Este coeficiente al ser contrastado con la escala de interpretación correspondiente, se ubica en el nivel de muy alta confiabilidad. Por tanto, el cuestionario se considera confiable para su aplicación a la población objeto de estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) “en las investigaciones con enfoque mixto la selección de las técnicas e instrumentos de recolección de datos depende del planteamiento del problema y de los objetivos del estudio, pudiéndose emplear las técnicas propias de los enfoques

cuantitativo y cualitativo” (p.623). De este modo, en la presente investigación se utilizaron técnicas e instrumentos diferenciados para cada componente. En el caso del enfoque cuantitativo, se empleó la técnica de la encuesta, utilizando como instrumento un cuestionario. Por su parte, en el enfoque cualitativo, se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada, utilizando como instrumento un guion de entrevista.

Partiendo con la descripción de la técnica e instrumento utilizados en el componente cuantitativo, Arias (2012) define la encuesta como “una técnica que pretende obtener información suministrada por un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos o en relación con un tema en particular.” (p.72). Asimismo, señala que una de sus modalidades es la encuesta escrita, la cual se realiza a través de un cuestionario autoadministrado que, como su nombre lo indica, es respondido de forma escrita por el encuestado.

Según Cárdenas (2018) “la encuesta es una técnica de investigación que, mediante un instrumento de preguntas y categorías de respuesta aplicado a una muestra de actores, permite obtener datos cuantitativos.” (p.22). Para Duarte (2024) la encuesta se define como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados mediante los cuales se recogen y analizan datos de una muestra representativa de una población o universo más amplio, con el propósito de explorar, describir, predecir y/o explicar diversas características.” (p.92).

Al respecto Arias (2012) menciona que “la aplicación de una técnica conduce a la obtención de información, la cual debe ser guardada en un medio material de manera que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente. A dicho soporte se le denomina instrumento de recolección de datos.” (p.62). Desde la perspectiva de Arias (2012) el instrumento relacionado con la encuesta es el cuestionario “el cual se diseña y estructura de forma escrita mediante un formato digital o en papel, contentivo de una serie de preguntas, y se denomina autoadministrado porque debe ser diligenciado por el encuestado, sin intervención del encuestador.” (p.74).

En relación con el cuestionario Hernández et al (2016) un cuestionario es “un instrumento conformado por un conjunto de preguntas orientadas a la medición de una o más variables de investigación.” (p.217). Mientras que Cárdenas (2018) define el cuestionario como “un

instrumento conformado por un conjunto de preguntas y categorías de respuesta, diseñado para la recolección de datos cuantitativos.” (p.22).

Con respecto a su diseño, Hernández et al (2016) explican que:

El investigador debe identificar previamente los indicadores de las variables y redactar las preguntas de forma no tendenciosa, evitando inducir respuestas en los encuestados. Asimismo, señala que existen preguntas abiertas, cerradas y mixtas, destacando dentro de las cerradas aquellas estructuradas mediante escalas, particularmente la escala tipo Likert, la cual permite diversas opciones de respuesta, generalmente impares (3, 5 o 7), lo que facilita el análisis estadístico de los datos. Este tipo de escala resulta útil para evaluar actitudes o percepciones de manera cuantitativa (Hernández et al 2016, p.282).

Para la vertiente cuantitativa de la presente investigación, se aplicó como técnica la encuesta y se utilizó como instrumento el cuestionario, conformado por 27 ítems redactados en forma de afirmaciones, con escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos, con valores de uno (1) a cinco (5), para medir la variable Cátedra de la Paz (Ver Anexo A). Este instrumento fue aplicado a los docentes y coordinadores de las instituciones educativas oficiales del suroccidente de la ciudad de Barranquilla, departamento del Atlántico, Colombia.

Esta escala de respuesta, según Hernández, Fernández y Baptista (2016), permite “medir la reacción o actitud del sujeto frente a tres, cinco o siete categorías de respuesta.” (p.208). Asimismo, se optó por su utilización debido a que facilita la codificación de las respuestas mediante valores numéricos del 1 al 5, lo que permite su registro en software estadísticos.

En la tabla 4, se muestra la relación entre la dimensión, indicadores e ítems del instrumento de recolección de datos. En la dimensión Percepción e importancia de la Cátedra de la Paz se incluyen tres indicadores: formación ciudadana, convivencia en armonía y formación en valores, los cuales están compuestos por tres (3) ítems cada uno, para un total de nueve (9) ítems (1 al 9). En la dimensión Capacitación de los docentes se contemplan dos indicadores: cultura de paz y educación para la paz, a partir de los cuales se formularon seis (6) ítems en total (10 al 15). Mientras que, la dimensión Metodología para el desarrollo de la Cátedra de la Paz está conformada por tres indicadores: articulación con el área de ciencias sociales, ciencias naturales y ética, con tres ítems por cada indicador, sumando doce (12) ítems (16 al 27).

Tabla 4*Estructura del cuestionario de recolección de datos*

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS
Percepción e importancia de la cátedra de la paz	Formación Ciudadana	1-3
	Convivencia en Armonía	4-6
	Formación en Valores	7-9
Capacitación de los docentes	Cultura de Paz	10-12
	Educación para la Paz	13-15
Metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz	Cátedra de la paz articulada al área de Ciencias Sociales	16-19
	Cátedra de la paz articulada al área de Ciencias Naturales	20-23
	Cátedra de la paz articulada al área de Ética	24-27

Nota. Montes de Oca (2025)

Con respecto a la escala de respuesta de cinco (5) alternativas, esta tiene valores numéricos del 1 al 5, los cuales se relacionan con la postura del encuestado frente a cada afirmación planteada en el ítem. En este sentido, el valor 5 corresponde a “Totalmente de acuerdo”, el valor 4 a “De acuerdo”, mientras que el valor 3 representa una postura neutral, es decir, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Por su parte, el valor 2 corresponde a “En desacuerdo” y el valor 1 a “Totalmente en desacuerdo”. La descripción de la escala de respuesta se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5*Escala de respuesta del instrumento de recolección de datos*

VALOR DE LA ESCALA	RESPUESTA AL ÍTEM
1	Totalmente en desacuerdo
2	De desacuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4	En desacuerdo
5	Totalmente en desacuerdo

Nota. Montes de Oca (2025)

Una vez culminada la descripción de la técnica e instrumento correspondientes a la vertiente cuantitativa, se procede a describir los mismos aspectos en la vertiente cualitativa. En esta vertiente se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, empleando como instrumento la guía de entrevista, la cual permitió orientar la recolección de información en función de los objetivos del estudio.

Tal y como lo exponen Troncoso y Amaya (2016), “la entrevista es una de las herramientas más utilizadas para la recolección de datos en la investigación cualitativa, ya que permite obtener información del sujeto de estudio mediante la interacción oral con el investigador”. En este sentido, los autores señalan que “facilita el acceso a los aspectos cognitivos de las personas y a su percepción sobre factores que influyen en una determinada realidad, lo que permite al entrevistador comprender de manera más profunda la experiencia del entrevistado o informante.” (p.330).

De acuerdo con Arias (2012), “la entrevista es una técnica basada en un diálogo o conversación cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado sobre un tema previamente determinado, con el propósito de obtener la información requerida.” (p.70). El autor refiere que, se caracteriza por su profundidad, ya que permite indagar ampliamente en diversos aspectos del fenómeno estudiado, aunque con un alcance limitado en cuanto al número de participantes.

Adicionalmente interpretando a este mismo autor, dentro de sus modalidades se encuentra la entrevista semiestructurada, la cual se desarrolla a partir de un guión de entrevista con preguntas previamente formuladas, que pueden ser complementadas con otras que surjan durante la interacción, lo que le otorga flexibilidad al proceso de recolección de información. Para su aplicación pueden emplearse medios de apoyo como grabadoras de audio y video, que facilitan el registro de la información obtenida.

En esta misma línea, Troncoso y Amaya (2016) señalan que:

Dentro de la clasificación de las entrevistas se encuentra la semiestructurada, caracterizada por su mayor flexibilidad, ya que parte de preguntas previamente establecidas que pueden adaptarse y complementarse en función de las respuestas de los participantes, lo que permite profundizar en la información obtenida durante el proceso de interacción (Troncoso y Amaya 2016, p.330).

Con respecto al guión de la entrevista Troncoso y Amaya (2016), explican que “consiste en el registro escrito de las preguntas que conforman este instrumento de recolección de datos.” (p.330). Asimismo, los autores señalan que para la aplicación de la entrevista semiestructurada es recomendable contar con equipos audiovisuales de apoyo para el registro de la información. También explican que estos recursos, permiten conservar el contenido verbal de las entrevistas, así como también considerar el lenguaje no verbal de los participantes, el cual puede aportar elementos relevantes para el análisis de los resultados.

En atención a lo expuesto por los autores previamente citados, el guion de la entrevista estuvo conformado por preguntas organizadas a partir de las categorías, subcategorías y unidades de análisis definidas para la vertiente cualitativa del estudio. En la categoría Modelo transversal de la Cátedra de la Paz, en la subcategoría Fundamentos del modelo transversal, se consideraron las unidades de análisis Teóricos y Metodológicos. En la unidad de análisis Teóricos se formularon las preguntas de la 1 a la 3, mientras que en la unidad Metodológicos se incluyeron las preguntas de la 4 a la 6, para un total de seis preguntas en esta categoría. (Ver tabla 6)

Asimismo, la categoría Factibilidad de ejecución de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz se estructuró en la subcategoría factibilidad de ejecución, considerando las unidades de análisis Técnica, Institucional y Contextual. En la unidad Técnica se formularon las preguntas de la 1 a la 3, en la Institucional de la 4 a la 6 y en la Contextual de la 7 a la 9, para un total de nueve preguntas en esta categoría. En conjunto, el guion de entrevista estuvo conformado por un total de quince (15) preguntas. (Ver Anexo A)

Tabla 6
Estructura del guión de la entrevista

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS	ÍTEMS
Modelo transversal de la Cátedra de la Paz	Fundamentos del modelo transversal	Teóricos	1-3
		Metodológicos	4-6
Factibilidad de ejecución de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz	Factibilidad de ejecución	Técnica	1-3
		Institucional	4-6
		Contextual	7-9

Nota. Montes de Oca (2025)

Técnicas y métodos para el procesamiento de datos e información

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018)

En los métodos mixtos el análisis de datos se fundamenta en el uso de procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos. En el componente cuantitativo se recurre a técnicas de estadística descriptiva o inferencial, mientras que en el componente cualitativo se emplean procesos de codificación y análisis temático. Asimismo, pueden desarrollarse análisis combinados dependiendo del planteamiento del problema y del diseño de investigación, pudiéndose trabajar tanto con datos directos como con datos transformados, lo que amplía las posibilidades de interpretación de la información desde una perspectiva integral (Hernández y Mendoza 2018, p.653).

A partir de lo anterior, los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a docentes y coordinadores fueron procesados mediante estadística descriptiva, con el propósito de organizar, resumir y presentar la información a través de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Para ello, se construyó una base de datos en el software SPSS versión 25, en la cual se ingresaron las respuestas previamente codificadas según la escala de 1 a 5.

Con esta base de datos se calcularon los estadísticos descriptivos: frecuencia absoluta, frecuencia relativa, media y desviación estándar. Los resultados se presentaron en tablas de frecuencia. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “una distribución de frecuencias es un conjunto de puntuaciones respecto de una variable ordenadas en sus respectivas categorías y generalmente se presenta como una tabla.” (p. 282).

Por su parte, la media aritmética y desviación estándar, de acuerdo con Rodríguez et al. (2020), “constituyen medidas de tendencia central y dispersión ampliamente utilizadas en el análisis estadístico descriptivo.” (p.935). Para facilitar la interpretación de la media, esta fue comparada con un baremo elaborado por la investigadora a partir de la escala de respuesta del instrumento. Dicho baremo fue subdividido en cinco niveles de igual amplitud que permitieron establecer las categorías: muy adecuado, adecuado, moderado, inadecuado y muy inadecuado, para interpretar el nivel alcanzado por los indicadores, dimensión y variable (ver Tabla 7)

Tabla 7

Baremo para comparar la media aritmética

RANGO DE LAS MEDIAS	CATEGORIAS
4,20-5,00	Muy Adecuado
3,40-4,19	Adecuado
2,60-3,39	Moderado
1,80-2,59	Inadecuado
1,00-1,79	Muy Inadecuado

Nota: Tabla elaborada por la autora (2025)

De igual forma, el baremo elaborado para la interpretación de la media permitió complementar el análisis cuantitativo mediante la cualificación de los datos, en el sentido planteado por Hernández y Mendoza (2018), “al facilitar la transformación de resultados numéricos en categorías interpretativas.” (p.657). Una vez descrito el procesamiento de los datos correspondientes a la vertiente cuantitativa, se procedió a presentar el tratamiento de la información

de carácter cualitativo. Cabe señalar que las entrevistas realizadas a los docentes fueron analizadas mediante el método fenomenológico, con el propósito de comprender las experiencias, percepciones y significados expresados por los participantes en relación con los fundamentos del modelo transversal de la Cátedra de la Paz y la factibilidad de su ejecución.

Con respecto al método fenomenológico, Hernández y Mendoza (2018) mencionan que:

La fenomenología parte de la premisa de comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes y desde una construcción colectiva de significados, basada en el análisis de discursos, la identificación de temas y la interpretación de sus sentidos. En este proceso, el investigador busca aproximarse a las experiencias, considerando su carácter contextual y situado, es decir, las condiciones temporales, espaciales, sociales y relacionales en las que ocurre el fenómeno (Hernández y Mendoza 2018, p.435).

Por su parte, Montes y Castillo (2024) agregan que la fenomenología “busca interpretar lo objetivo a partir de los actos subjetivos, es decir, desde cómo las personas experimentan el mundo de manera personal y única.” (p.465). Según Castillo (2020) la fenomenología “se interesa en el cómo y no en el qué de las cosas, es decir, en la manera en que los fenómenos son experimentados desde la perspectiva de primera persona. Su propósito es generar descripciones ricas y detalladas de un fenómeno tal como es concretamente vivido” (p.8).

Adicionalmente, Creswell (2014) señala que los procedimientos básicos del método fenomenológico incluyen:

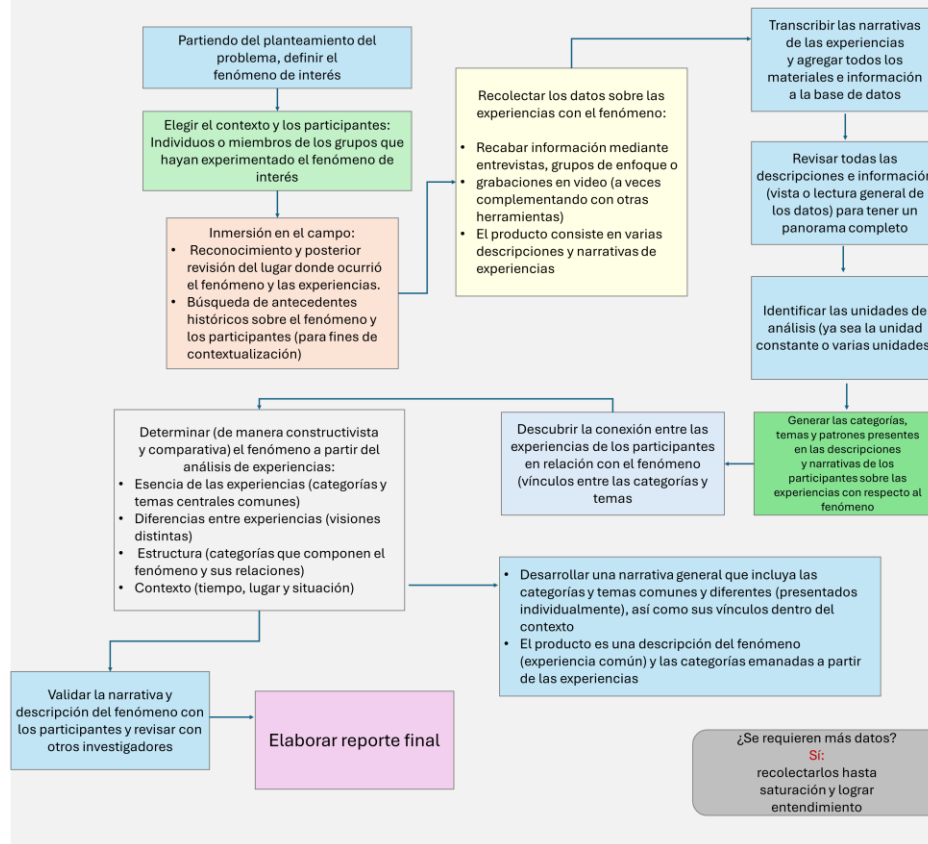
(a) Determinar y definir el problema o fenómeno a estudiar, (b) Recopilar los datos sobre las experiencias de diversos participantes con respecto al fenómeno de interés, (c) Analizar los comportamientos y narrativas personales para obtener un panorama general de las experiencias, (d) Identificar las unidades de significado y generar categorías, temas y patrones, destacando citas o unidades clave, (e) Elaborar una descripción general de las experiencias y su estructura, considerando las condiciones en las cuales ocurrieron, las situaciones que las rodean y el contexto, (f) Desarrollar una narrativa que combine las descripciones y la estructura, a fin de transmitir la esencia de la experiencia en relación con el fenómeno estudiado (categorías, temas y elementos comunes: ¿qué aspectos comparten las narrativas?) y las diferentes apreciaciones, valoraciones u opiniones sobre este (categorías y elementos distintos: ¿En qué aspectos difieren las múltiples narrativas de las experiencias?), (h) Validar la narrativa y descripción del fenómeno con los participantes y revisar con otros investigadores, (i) Elaborar el reporte final (Creswell 2011, p.25).

Los procedimientos antes mencionados se presentan a continuación en la figura 4, tomada de Hernández y Mendoza (2018). Esta representación ilustra el proceso aplicado en el análisis de

las entrevistas, orientando el tratamiento de la información cualitativa y la interpretación de los resultados obtenidos en este componente de la investigación.

Figura 4

Procedimientos para implementar el método fenomenológico en la interpretación de resultados cualitativos.



Nota. Figura tomada de “*Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.*” por Hernández y Mendoza (2018), México: Mc Graw Hill.

Para la integración de los resultados provenientes de las vertientes cuantitativa y cualitativa, Hernández y Mendoza (2018)” proponen la comparación directa de ambos conjuntos de datos mediante la construcción de matrices mixtas.” (p.670). Este procedimiento según lo explican los autores, permite articular variables cuantitativas con categorías o temas emergentes cualitativos, estableciendo relaciones interpretativas entre ambos tipos de información. Además señalan que, los ejes horizontales pueden estar conformados por las variables cuantitativas, mientras que los ejes verticales se estructuran a partir de las categorías o temas emergentes del análisis cualitativo, lo que facilita una interpretación conjunta e integrada de los resultados.

En la presente investigación se construyeron estas matrices de integración con el fin de relacionar los resultados obtenidos en las vertientes cuantitativa y cualitativa, así como representaciones gráficas que permitieron visualizar dichas relaciones. La elaboración de estas matrices y cruces de datos facilitó la integración de ambos componentes, permitiendo la generación de meta inferencias a partir de los resultados obtenidos (triangulación), con el propósito de alcanzar una comprensión más amplia del fenómeno investigado.

Por otra parte, con los resultados obtenidos de ambas vertientes de la investigación, se construyó una matriz DOFA con el propósito de identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del entorno, tanto interno como externo, de las instituciones educativas, en función de aquellos factores que pueden favorecer o limitar la aplicación de un modelo transversal orientado a la cátedra de la paz, articulando las ciencias sociales, naturales y la ética. En este sentido, dicha matriz se constituye como un puente entre la fase diagnóstica y la propuesta del modelo transversal, al traducir los resultados en insumos estratégicos para su diseño.

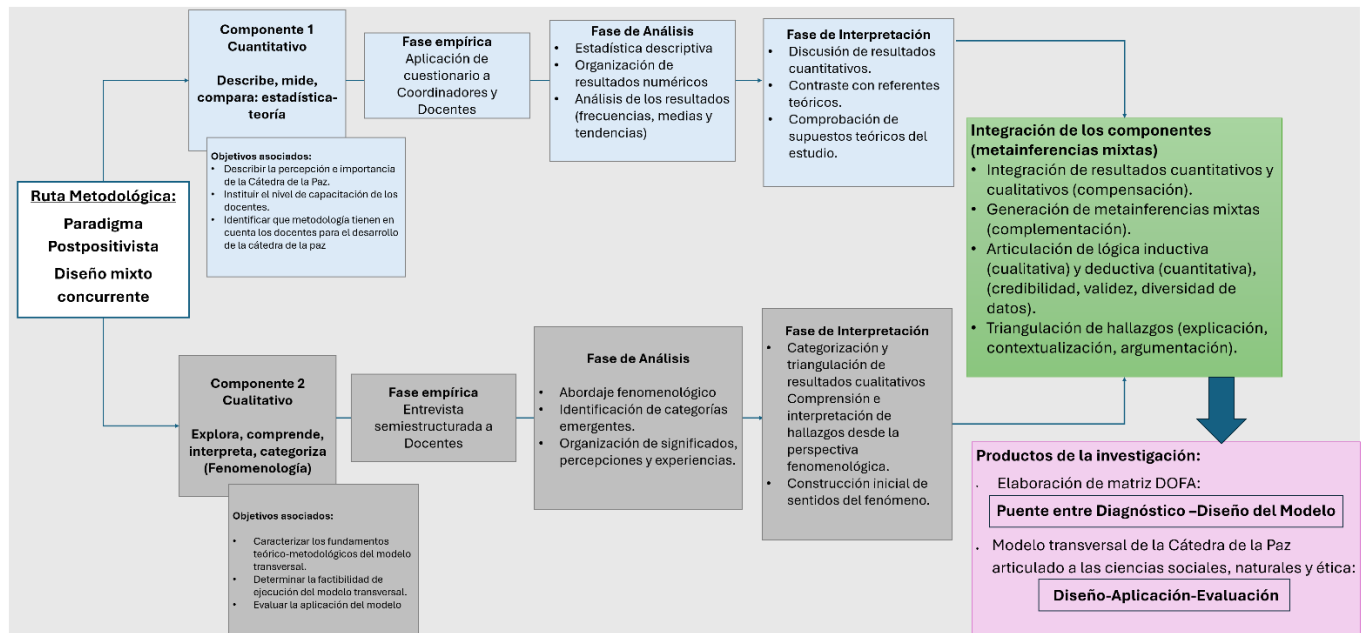
Ruta Metodológica

La ruta metodológica del presente estudio (ver Figura 5) se estructuró bajo un enfoque mixto de tipo concurrente, en el cual se desarrollaron de manera simultánea las fases cuantitativa (análisis estadístico descriptivo) y cualitativa (análisis fenomenológico). Ambas fases permitieron la recolección y análisis de datos desde perspectivas complementarias, favoreciendo la integración de los resultados.

Posteriormente, se realizó un proceso de articulación de los hallazgos obtenidos en ambas vertientes, generando un análisis conjunto que permitió la construcción de meta-inferencias. A partir de este análisis integrado, se elaboró una matriz DOFA, la cual sirvió como base para la formulación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz.

Como fase final, el modelo diseñado fue aplicado por los docentes seleccionados en el componente cualitativo, quienes participaron en su aplicación en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética. Esta aplicación permitió valorar su pertinencia y funcionalidad en el contexto educativo, a partir de la experiencia directa de los participantes.

Figura 5
Ruta metodológica de la investigación



Nota. En la figura 4 se esquematiza la ruta metodológica de la investigación, basada en el diseño mixto concurrente. Figura elaborada por la aurora (2026)

Aspectos éticos de la investigación

Durante el desarrollo de la presente investigación la investigadora asumirá los siguientes aspectos éticos con la finalidad de garantizar la ejecución de las etapas del método científico apegada a un comportamiento ético y responsable:

1. Se preservará la identidad de todos los sujetos que forman parte de la muestra objeto de estudio, por tanto no se revelarán datos que permita a terceros su identificación directa o indirecta.
2. En los encuentros que se realicen para la recolección de datos e implementación del modelo en su fase de evaluación se respetará la opinión de cada participante, dando el espacio a la libre expresión de sus argumentos y aportes que puedan nutrir la propuesta.
3. En los instrumentos de recolección de datos se incluirá una nota que aclare a los participantes que se mantendrá el anonimato y se garantizará la confidencialidad de la información registrada en los cuestionarios

4. Los datos e información obtenida serán utilizados únicamente con fines académicos y científicos, y no serán compartidos con terceros ajenos al proceso investigativo ni utilizados para propósitos distintos a los establecidos.
5. La recolección y el análisis de los datos se llevará a cabo apegado a los principios del método científico para garantizar la objetividad, veracidad y fiabilidad de los resultados.
6. Toda la orientación, análisis y aplicación del modelo transversal para la Cátedra de la Paz se realizará desde una perspectiva ética, formativa y respetuosa, alineada con los valores de equidad, diálogo y construcción de paz.

Limitaciones

Dentro de las limitaciones que la investigadora identifica para el desarrollo de este estudio, se encuentra la disposición que puedan tener los docentes y coordinadores para participar en el proceso de aplicación de los cuestionarios y entrevistas, así como en la aplicación piloto del modelo transversal de la Cátedra de la Paz. Otra limitante corresponde a la ubicación geográfica de algunas instituciones en zonas en las que se presenta una limitada accesibilidad en cuanto a medios de transporte y comunicación. También interfiere la dependencia de la aprobación de los directivos de las instituciones educativas para la recolección de datos así como para la aplicación y evaluación del modelo propuesto.

CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Resultados cuantitativos

En esta sección se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario dirigido a los docentes de educación primaria participantes en el estudio. El análisis cuantitativo se realizó con el propósito responder a los objetivos específicos relacionados con la percepción e importancia de la cátedra de la paz, el nivel de capacitación docente para su desarrollo y las metodologías empleadas en su implementación dentro del contexto escolar. Los datos fueron procesados mediante técnicas de estadística descriptiva, utilizando frecuencias, porcentajes y medias aritméticas para facilitar su análisis e interpretación.

Percepción e importancia de la Cátedra de la Paz

En la Tabla 8 se presentan los resultados obtenidos para la dimensión Percepción e Importancia de la Cátedra de la Paz, integrada por los indicadores Formación Ciudadana, Convivencia en Armonía y Formación en Valores.

Tabla 8

Dimensión Percepción e importancia de la Cátedra de la Paz para los actores educativos en la educación primaria

PERCEPCIÓN E IMPORTANCIA DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ		ALTERNATIVAS DE RESPUESTA										TOTAL		MEDIA
		Totalmente de acuerdo		De Acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		En Desacuerdo		Totalmente en Desacuerdo				
Indicadores	Ítems	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	
Formación ciudadana	1-3	63	70,0	24	26,7	2	2,2	1	1,1	0	0	90	100	
Convivencia en Armonía	4-6	60	66,7	29	32,2	1	1,1	0	0	0	0	90	100	
Formación en Valores	7-9	62	68,9	27	30,0	1	1,1	0	0	0	0	90	100	
Media de la Dimensión 4,68														
Categoría: Muy Adecuada														

Nota. Montes de Oca (2026). Datos tomados de los cuestionarios aplicados a los docentes.

Los resultados correspondientes al indicador Formación Ciudadana muestran que el 70,0 % de los docentes seleccionó la alternativa totalmente de acuerdo, mientras que el 26,7 % manifestó estar de acuerdo. Mientras que el 2,2 % se ubicó en la opción ni de acuerdo ni en

desacuerdo y el 1,1 % en la alternativa en desacuerdo. No se registraron respuestas en la opción totalmente en desacuerdo.

La media aritmética obtenida para este indicador fue de 4,67, ubicándose en la categoría Muy adecuado de acuerdo con el baremo establecido. Este resultado refleja una valoración favorable respecto a la formación ciudadana, al considerar que contribuye al desarrollo de habilidades para actuar de manera responsable en diferentes escenarios sociales, promueve el reconocimiento de los deberes que corresponden a cada persona dentro de la sociedad y orienta la construcción de conocimientos que pueden ser transmitidos en beneficio de las generaciones futuras.

Los resultados correspondientes al indicador Convivencia en Armonía muestran que el 66,7 % de los docentes seleccionó la alternativa totalmente de acuerdo, mientras que el 32,2 % manifestó estar de acuerdo. Por su parte, el 1,1 % se ubicó en la opción Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo. Las alternativas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo no registraron respuestas.

La media aritmética obtenida para este indicador fue de 4,67, ubicándose en la categoría Muy adecuado. Esta valoración refleja una percepción favorable respecto a las condiciones de convivencia presentes en el contexto educativo. Los resultados indican el reconocimiento de relaciones sustentadas en el respeto mutuo, el desarrollo de acciones orientadas a fortalecer la solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa y la participación de los distintos actores en la construcción de ambientes de convivencia armónicos. La distribución de las respuestas evidencia una tendencia positiva hacia la convivencia entendida como un proceso compartido que involucra a docentes, estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa.

En relación con el indicador Formación en Valores, los resultados evidencian que el 68,9 % de los participantes seleccionó la alternativa totalmente de acuerdo, mientras que el 30,0 % manifestó estar de acuerdo. El 1,1 % se ubicó en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo. No se registraron respuestas en las alternativas en desacuerdo ni totalmente en desacuerdo.

La media aritmética obtenida fue de 4,68, ubicándose en la categoría Muy adecuado. Este resultado expresa una valoración favorable de los procesos de formación en valores promovidos a

través de la cátedra de la paz. Los docentes consideran que estas experiencias contribuyen al crecimiento personal de los estudiantes, favorecen aprendizajes orientados a la convivencia y promueven el reconocimiento de la diversidad presente en el entorno social. La concentración de respuestas en las alternativas de acuerdo permite apreciar que los participantes asocian la formación en valores con prácticas educativas que fortalecen el respeto, la convivencia y la aceptación de las diferencias como parte de la vida en comunidad.

A partir de las medias registradas en los indicadores Formación Ciudadana (4,67), Convivencia en Armonía (4,67) y Formación en Valores (4,68), se obtuvo una media general de 4,67 para la dimensión Percepción e Importancia de la Cátedra de la Paz, ubicándose en la categoría Muy adecuado. Esta valoración refleja una percepción favorable por parte de los docentes acerca de la importancia de la cátedra de la paz en la educación primaria. Las respuestas muestran un muy nivel de acuerdo con los planteamientos relacionados con la formación ciudadana, la convivencia en armonía y la formación en valores, aspectos asociados con la construcción de relaciones respetuosas, la participación responsable y el reconocimiento de la diversidad en los espacios educativos.

Capacitación de los docentes

La Tabla 9 presenta los resultados correspondientes a la dimensión Capacitación de los Docentes, conformada por los indicadores Cultura de Paz y Educación para la Paz.

Tabla 9
Capacitación de los Docentes

CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES		ALTERNATIVAS DE RESPUESTA										TOTAL		MEDIA
		Totalmente de acuerdo		De Acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		En Desacuerdo		Totalmente en Desacuerdo				
Indicadores	Ítems	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	
Cultura de Paz	10-12	23	25,6	15	16,7	14	15,6	23	25,6	15	16,7	90	100	3,08
Educación para la Paz	13-15	23	25,6	14	15,6	8	8,9	26	28,9	19	21,1	90	100	2,95
Media de la Dimensión 3,01														
Categoría: Moderada														

Nota. Montes de Oca (2026). Datos tomados de los cuestionarios aplicados a los docentes.

Al examinar los datos asociados al indicador Cultura de Paz, se observa que las respuestas se distribuyen entre las distintas alternativas planteadas. El 25,6 % de los docentes seleccionó la opción totalmente de acuerdo, mientras que el 16,7 % manifestó estar de acuerdo. Por otra parte, el 15,6 % se ubicó en la categoría ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 25,6 % expresó estar en desacuerdo y el 16,7 % indicó estar totalmente en desacuerdo.

El promedio alcanzado por este indicador fue de 3,08, ubicándose en la categoría Moderado. Esta valoración muestra posiciones diversas entre los participantes respecto a los aspectos vinculados con la cultura de paz. Aunque una parte importante de los docentes reconoce que la cátedra de la paz promueve el respeto por la vida, la no violencia y el diálogo como elementos presentes en la dinámica escolar, también se observa un grupo significativo que expresa desacuerdo con estos planteamientos. La distribución de las respuestas sugiere que las experiencias y percepciones relacionadas con la cultura de paz no se manifiestan de manera homogénea entre los participantes.

En cuanto al indicador Educación para la Paz, las frecuencias registradas muestran una distribución similar. El 25,6 % de los docentes seleccionó la alternativa totalmente de acuerdo, mientras que el 15,6 % manifestó estar de acuerdo. el 8,9 % se ubicó en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 28,9 % indicó estar en desacuerdo y el 21,1 % seleccionó la alternativa totalmente en desacuerdo.

La media obtenida para este indicador fue de 2,95, ubicándose igualmente en la categoría Moderado. Los resultados muestran opiniones divididas respecto a la capacidad de la educación para la paz para favorecer el análisis de las causas de los conflictos, la reflexión sobre alternativas de solución y la actuación pacífica frente a situaciones conflictivas. Aunque una parte de los docentes reconoce la presencia de estos aspectos en los procesos educativos, otra proporción importante considera que aún existen elementos por fortalecer en este ámbito.

La dimensión Capacitación de los Docentes alcanzó una media general de 3,01, resultado obtenido a partir de los indicadores Cultura de Paz (3,08) y Educación para la Paz (2,95). De acuerdo con el baremo establecido, esta media se ubica en la categoría Moderado. Esta valoración muestra que el nivel de capacitación docente relacionado con los contenidos asociados a la cultura de paz y la educación para la paz se encuentra en un nivel intermedio. Las respuestas registradas reflejan percepciones diversas entre los participantes, evidenciadas en una distribución equilibrada

entre las opciones de acuerdo y desacuerdo. En general, los resultados sugieren la existencia de experiencias formativas vinculadas con estos temas, aunque también ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer los procesos de capacitación dirigidos a los docentes para favorecer una mayor apropiación de los principios y prácticas asociados a la educación para la paz.

Metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz

La Tabla 10 presenta los resultados obtenidos para la dimensión Metodología para el desarrollo de la Cátedra de la Paz, integrada por los indicadores Cátedra de la Paz articulada con Ciencias Sociales, Cátedra de la Paz articulada con Ciencias Naturales y Cátedra de la Paz articulada con Ética.

Tabla 10

Metodología para el desarrollo de la Cátedra de la Paz

METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ		ALTERNATIVAS DE RESPUESTA										TOTAL		MEDIA
		Totalmente de acuerdo		De Acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		En Desacuerdo		Totalmente en Desacuerdo				
Indicadores	Ítems	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	
Cat. de la Paz articulada Cs Sociales	16-19	47	52,2	40	44,4	3	3,3	0	0	0	0	90	100	4,46
Cat. de la Paz articulada Cs Naturales	20-23	36	40,0	45	50,0	9	10,0	0	0	0	0	90	100	4,13
Cat. de la Paz articulada Ética	24-27	54	60,0	34	37,8	2	2,2	0	0	0	0	90	100	4,59
Media de la Dimensión 4,39														
Categoría: Muy Adecuada														

Nota. Montes de Oca (2026). Datos tomados de los cuestionarios aplicados a los docentes.

La distribución de las respuestas correspondientes a al indicador cátedra de la paz articulada con las Ciencias Sociales, muestra una marcada concentración en las alternativas de acuerdo. El 52,2 % de los docentes seleccionó la opción Totalmente de Acuerdo, mientras que el 44,4 % indicó estar De Acuerdo. Solo el 3,3 % se ubicó en la alternativa Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo, sin registrarse respuestas en las categorías En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo.

El indicador registró una media de 4,46, ubicándose en la categoría Muy adecuado. Esta valoración muestra que los participantes reconocen la articulación de la Cátedra de la Paz con el área de Ciencias Sociales mediante el abordaje de contenidos relacionados con la justicia social,

las problemáticas presentes en la comunidad, el análisis de acontecimientos históricos vinculados a la paz y la utilización de estrategias metodológicas orientadas a integrar ambas áreas del conocimiento.

En este indicador predominan las respuestas ubicadas en las alternativas positivas. El 50,0 % de los docentes manifestó estar De Acuerdo, mientras que el 40,0 % seleccionó la opción Totalmente de Acuerdo. Por otra parte, el 10,0 % se ubicó en la categoría Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo. Las alternativas En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo no registraron respuestas.

El promedio alcanzado fue de 4,13, correspondiente a la categoría Adecuado. Los resultados indican que los docentes identifican la presencia de vínculos entre la Cátedra de la Paz y las Ciencias Naturales a través de contenidos relacionados con el uso sostenible de los recursos naturales, la protección del patrimonio ambiental y la concienciación sobre el cuidado del entorno para las generaciones futuras. Sin embargo, la media obtenida es ligeramente inferior a la observada en los demás indicadores de la dimensión, lo que sugiere diferencias en la manera en que esta articulación es percibida o desarrollada dentro de las prácticas educativas.

Respecto al indicador cátedra de la paz articulada con Ética, el 60,0 % de los docentes seleccionó la alternativa Totalmente de Acuerdo, mientras que el 37,8 % manifestó estar De Acuerdo. Solo el 2,2 % se ubicó en la opción Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo. No se registraron respuestas en las alternativas En Desacuerdo ni Totalmente en Desacuerdo.

La media obtenida fue de 4,59, ubicándose en la categoría Muy adecuado. Esta valoración expresa una percepción favorable acerca de la relación existente entre la Cátedra de la Paz y el área de Ética. Los participantes reconocen que dicha articulación se manifiesta mediante la reflexión sobre las normas de convivencia, el fortalecimiento de la formación moral de los estudiantes y la promoción de valores éticos orientados a la vida en sociedad.

La dimensión Metodología para el desarrollo de la Cátedra de la Paz alcanzó una media general de 4,39, resultado derivado de los indicadores Cátedra de la Paz articulada con Ciencias Sociales (4,46), Cátedra de la Paz articulada con Ciencias Naturales (4,13) y Cátedra de la Paz articulada con Ética (4,59). De acuerdo con el baremo establecido, esta media se ubica en la categoría Muy adecuado.

En términos generales, los resultados muestran una valoración favorable de las estrategias metodológicas utilizadas para articular la Cátedra de la Paz con distintas áreas del currículo. Las medias registradas sugieren que los docentes reconocen experiencias de integración pedagógica con las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Ética, siendo esta última la que alcanza la valoración más alta. La información obtenida permite apreciar que la transversalidad de la Cátedra de la Paz encuentra espacios de desarrollo en diversas áreas de formación, favoreciendo la incorporación de contenidos relacionados con la convivencia, la responsabilidad social, el cuidado del entorno y la reflexión ética.

Con el propósito de sintetizar los resultados obtenidos, en la Tabla 11 se presenta un resumen de las medias alcanzadas por cada una de las dimensiones que conforman la variable Cátedra de la Paz, así como la media general obtenida por la variable a partir de las dimensiones evaluadas.

Tabla 11
Variable Cátedra de la Paz

DIMENSIÓN	MEDIA	CATEGORÍA
Percepción e Importancia de la Cátedra de la Paz	4,68	Muy adecuada
Capacitación de los Docentes	3,01	Moderada
Metodología para el Desarrollo de la Cátedra de la Paz	4,39	Muy adecuada
Variable Cátedra de la Paz	4,02	Adecuada

Nota. Montes de Oca (2026)

La información presentada en la Tabla 10 muestra que las dimensiones Percepción e Importancia de la Cátedra de la Paz (4,68) y Metodología para su Desarrollo (4,39) alcanzaron las valoraciones más altas, ubicándose ambas en la categoría Muy adecuada. Por su parte, la dimensión Capacitación de los Docentes obtuvo una media de 3,01, correspondiente a la categoría Moderada. La integración de las tres dimensiones dio como resultado una media general de 4,02 para la variable Cátedra de la Paz, ubicándose en la categoría Adecuada. Estos resultados indican una valoración favorable de las dimensiones evaluadas; no obstante, se observan diferencias entre ellas, siendo la capacitación docente la que registra la media más baja.

Discusión de resultados cuantitativos

Una vez presentados los resultados cuantitativos, corresponde realizar su discusión mediante la contrastación con los referentes teóricos que sustentan la investigación. Al respecto, Hernández y Mendoza (2018) señalan que en los estudios desarrollados desde el enfoque mixto los datos obtenidos deben ser objeto de análisis e interpretación para identificar su significado en relación con el fenómeno estudiado. En atención a ello, se presenta la discusión de las dimensiones que conforman la variable Cátedra de la Paz, considerando los aportes de los autores que orientan el desarrollo teórico de la investigación.

Percepción e importancia de la cátedra de la paz

Los resultados obtenidos en la dimensión Percepción e Importancia de la Cátedra de la Paz alcanzaron una valoración muy adecuada. Esta apreciación sugiere que los docentes reconocen la relevancia de la cátedra como una experiencia formativa asociada con la formación ciudadana, la convivencia en armonía y la educación en valores. Asimismo, la proximidad de las medias registradas en los tres indicadores refleja una percepción coherente de estos componentes, los cuales aparecen vinculados entre sí dentro de los procesos educativos desarrollados en la educación primaria.

En este orden de ideas, indican que los docentes atribuyen a la Cátedra de la Paz un papel importante en la formación de los estudiantes, al relacionarla con aprendizajes orientados a la convivencia, la participación y el desarrollo de valores que favorecen las relaciones entre las personas. Esta apreciación guarda relación con lo planteado en la Ley 1732 de 2014, donde la Cátedra de la Paz es concebida como una estrategia educativa orientada a la construcción de una cultura de paz y al fortalecimiento de competencias ciudadanas dentro del contexto escolar. En este sentido, la formación ciudadana, la convivencia en armonía y la educación en valores aparecen articuladas en una visión compartida que asocia la paz con prácticas sustentadas en principios éticos y formas de convivencia orientadas al bienestar común.

Esta tendencia positiva también se refleja en el indicador Formación Ciudadana, uno de los componentes que integran la dimensión evaluada. Al respecto, Tejeda y Del Pozo (2016) señalan

que la educación para la paz debe contribuir a la formación de ciudadanos conscientes de su responsabilidad social y comprometidos con la construcción de convivencia y ciudadanía. Esta visión resulta congruente con los resultados obtenidos, particularmente con las valoraciones registradas en el indicador Formación Ciudadana, las cuales evidencian el reconocimiento de procesos educativos orientados a fortalecer la participación, el respeto, la solidaridad y la convivencia democrática.

De igual manera, los resultados convergen con la UNESCO (1996), al señalar que uno de los propósitos de la educación consiste en aprender a vivir juntos mediante el respeto, la cooperación y la participación en la vida social. Esta apreciación también coincide con lo expuesto por Godoy et al. (2022), quienes conciben la formación ciudadana como un proceso mediante el cual la escuela contribuye a la construcción de sujetos capaces de participar activamente en la vida pública. En este sentido, la alta valoración otorgada por los docentes permite interpretar que la Cátedra de la Paz es reconocida como un espacio orientado al desarrollo de habilidades relacionadas con la participación responsable y el ejercicio de la ciudadanía en los distintos contextos donde se desenvuelven los estudiantes.

Asimismo, González y Santisteban (2016) sostienen que la formación ciudadana se relaciona con el desarrollo de capacidades para actuar de manera responsable y asumir los deberes propios de la vida en sociedad. Esta postura coincide con los resultados obtenidos, los cuales muestran que los participantes identifican en la Cátedra de la Paz una oportunidad para fortalecer aprendizajes vinculados con la responsabilidad social, la participación y la construcción de conocimientos orientados al bienestar colectivo.

Por otra parte, los resultados antes mencionados reflejan lo planteado por la UNESCO (1996), al señalar que uno de los propósitos de la educación consiste en aprender a vivir juntos mediante el respeto, la cooperación y la participación en la vida social. Esta apreciación también coincide con lo expuesto por Godoy et al. (2022), quienes conciben la formación ciudadana como un proceso mediante el cual la escuela contribuye a la construcción de sujetos capaces de participar activamente en la vida pública. En este sentido, la alta valoración otorgada por los docentes permite interpretar que la Cátedra de la Paz es reconocida como un espacio que favorece el desarrollo de

habilidades orientadas a la participación responsable y al ejercicio de la ciudadanía en los distintos contextos donde se desenvuelven los estudiantes.

De igual forma muestran coincidencia con los planteamientos de González y Santisteban (2016), quienes sostienen que la formación ciudadana se relaciona con el desarrollo de capacidades para actuar de manera responsable y asumir los deberes propios de la vida en sociedad. La valoración alcanzada por este indicador permite inferir que los participantes identifican en la Cátedra de la Paz una oportunidad para fortalecer estos aprendizajes y promover la construcción de conocimientos con proyección social, vinculados al bienestar colectivo y a la convivencia democrática.

Por otra parte, el indicador Convivencia en Armonía el cual resultó muy adecuado, se relaciona con los planteamientos de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2017), al considerar que convivir en paz implica reconocer las diferencias, respetar a los demás y construir relaciones sustentadas en la tolerancia y la solidaridad. De igual manera, coincide con Sandoval (2014), quien concibe la convivencia como una construcción colectiva basada en el respeto mutuo y la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa. A la luz de estos planteamientos, puede interpretarse que los docentes perciben la convivencia como una responsabilidad compartida que involucra a estudiantes, docentes, familias y demás actores educativos en la construcción de ambientes escolares favorables para el aprendizaje y la interacción social.

En relación con la formación en valores, los resultados son afines Bolívar (2021), quien plantea que los valores orientan las conductas y contribuyen al desarrollo moral de las personas. Asimismo, coinciden con Juárez (2020), al destacar que la educación debe contribuir a la formación de ciudadanos capaces de actuar con responsabilidad, respeto y compromiso hacia los demás. Desde estas posturas teóricas, la elevada valoración otorgada por los docentes permite interpretar que la Cátedra de la Paz es reconocida como un espacio orientado al fortalecimiento de valores asociados con la convivencia, el respeto a la diversidad y la construcción de relaciones sociales basadas en principios éticos.

En general los resultados indican que los docentes atribuyen una alta importancia a la Cátedra de la Paz como parte de la formación integral de los estudiantes. La formación ciudadana, la convivencia en armonía y la educación en valores aparecen articuladas en una visión compartida que entiende la paz como el resultado de prácticas orientadas por valores, principios morales, el respeto mutuo y la convivencia armónica entre las personas. Esta apreciación coincide con los referentes teóricos revisados, los cuales sitúan a la educación como un escenario propicio para la construcción de relaciones democráticas y el fortalecimiento de una cultura de paz desde los primeros años de escolaridad.

Capacitación de los Docentes

Los resultados obtenidos en la dimensión Capacitación de los Docentes muestran que se ubicó en la categoría moderada. Esta apreciación sugiere que los participantes reconocen la existencia de experiencias formativas relacionadas con la educación para la paz; sin embargo, también refleja la necesidad de continuar fortaleciendo los procesos de capacitación dirigidos al desarrollo de conocimientos, habilidades y estrategias pedagógicas para su implementación en el contexto escolar.

La categoría alcanzada por esta dimensión indica que la formación docente constituye un aspecto estrechamente vinculado con el desarrollo de la Cátedra de la Paz. Esta interpretación guarda relación con lo planteado por Tejeda y Del Pozo (2016), quienes sostienen que educar para la paz requiere docentes preparados para abordar los conflictos desde perspectivas no violentas, promover el respeto por la diversidad y contribuir a la construcción de ciudadanía. En este sentido, los resultados sugieren que, aunque existen experiencias de formación relacionadas con la educación para la paz, aún se identifican oportunidades para fortalecer la preparación de los docentes en esta área.

De igual manera, Ceballos, Soto y Tomero (2025) explican que la implementación de la Cátedra de la Paz exige procesos permanentes de formación docente orientados al desarrollo de competencias para la convivencia pacífica, la gestión de conflictos y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esta postura coincide con los resultados obtenidos, los cuales muestran que la capacitación docente continúa representando un aspecto que puede fortalecerse para favorecer una

implementación más amplia de las acciones educativas vinculadas con la construcción de una cultura de paz.

Esta apreciación moderada también se refleja en los indicadores Cultura de Paz y Educación para la Paz. En relación con el primero, los resultados sugieren que los docentes reconocen la importancia de promover valores, actitudes y formas de relación orientadas al diálogo, la cooperación y el respeto por las diferencias. Esta interpretación coincide con Hernández, Luna y Cadena (2017), quienes conciben la cultura de paz como un proceso de construcción colectiva orientado a transformar las formas de comprender y vivir las relaciones humanas. Del mismo modo, guarda relación con lo establecido en la Declaración y Programa de Acción por una Cultura de Paz (ONU, 1999), al considerar que la paz se construye mediante prácticas sustentadas en la no violencia, el respeto a la vida y la cooperación entre las personas.

En cuanto al indicador Educación para la Paz, los resultados señalan que los participantes reconocen la necesidad de desarrollar procesos educativos orientados a la convivencia pacífica y a la resolución de conflictos mediante mecanismos basados en el diálogo y el respeto mutuo. Al respecto, Barros (2020) plantea que educar para la paz implica formar ciudadanos capaces de convivir respetando la diversidad y participando en la construcción de sociedades más justas. De igual manera, guardan relación con lo establecido en el Decreto 1038 de la Ley 1732 de 2015, donde la educación para la paz es concebida como un proceso orientado al desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática y el respeto por los derechos humanos.

Los resultados obtenidos en ambos indicadores muestran que los docentes reconocen la importancia de fortalecer procesos formativos relacionados con la cultura de paz y la educación para la paz dentro del contexto escolar. Al mismo tiempo, sugieren la necesidad de continuar desarrollando acciones de formación dirigidas al profesorado que contribuyan a ampliar las herramientas pedagógicas requeridas para su implementación en la práctica educativa.

Metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz

Los resultados obtenidos en la dimensión Metodología para el Desarrollo de la Cátedra de la Paz muestran una valoración muy adecuada. Esta categorización sugiere que los docentes reconocen la importancia de emplear estrategias metodológicas que favorezcan la integración de la Cátedra de la Paz dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la educación primaria. Asimismo, los puntajes registrados en los indicadores que conforman la dimensión reflejan una percepción favorable sobre las posibilidades de articulación de la cátedra con distintas áreas del currículo.

Adicionalmente, evidencian que la metodología utilizada para el desarrollo de la Cátedra de la Paz es concebida como un proceso que trasciende la enseñanza de contenidos aislados y se orienta hacia la construcción de experiencias formativas vinculadas con la convivencia, la reflexión y la participación de los estudiantes. De esta forma, guardan relación con los planteamientos de Otálora (2018), quien sostiene que las metodologías para la educación para la paz deben promover la participación activa de los estudiantes y articularse de manera transversal con los objetivos formativos de las diferentes áreas del conocimiento.

De igual manera, la autora plantea que la Cátedra de la Paz debe desarrollarse mediante estrategias que favorezcan el diálogo, la contextualización de los aprendizajes y la construcción colectiva del conocimiento. Esta visión coincide con los resultados obtenidos, los cuales muestran que los docentes reconocen la pertinencia de incorporar la educación para la paz en las dinámicas pedagógicas cotidianas y en las distintas áreas curriculares que conforman la formación de los estudiantes.

La categoría alcanzada por el indicador Cátedra de la Paz articulada con el área de Ciencias Sociales muestra que los docentes reconocen la pertinencia de integrar los contenidos de ambas áreas para abordar situaciones relacionadas con la justicia social, los derechos humanos, la participación ciudadana y el análisis de problemáticas presentes en el entorno. Los resultados obtenidos reflejan una percepción positiva hacia el desarrollo de experiencias de aprendizaje que vinculen la comprensión de la realidad social con los propósitos formativos de la Cátedra de la Paz.

Adicionalmente, los resultados obtenidos se relacionan con los planteamientos del MEN (1998), al proponer que las Ciencias Sociales deben desarrollarse mediante una estructura curricular flexible e integrada que favorezca la reflexión sobre los problemas que afectan a la sociedad. De igual manera, coinciden con lo establecido en el Decreto 1038 de 2015, donde se incorporan temas relacionados con los derechos humanos, la diversidad, la participación política y la memoria histórica como parte de los contenidos de la Cátedra de la Paz. Puede inferirse que, los docentes reconocen la articulación entre ambas áreas como una oportunidad para fortalecer la formación ciudadana y la comprensión crítica de la realidad social desde los primeros años de escolaridad.

Por otro lado, la categoría adecuada alcanzada por el indicador Cátedra de la Paz articulada con el área de Ciencias Naturales muestra que los docentes reconocen la importancia de vincular la educación para la paz con el cuidado del entorno, la protección de los recursos naturales y la formación de una conciencia ambiental orientada al bienestar colectivo. Los resultados obtenidos reflejan que la relación entre ambas áreas es percibida como una oportunidad para promover en los estudiantes actitudes de respeto hacia la naturaleza y de responsabilidad frente a al cuidado ambiental en su contexto.

Desde este punto de vista, son coherentes con los planteamientos del MEN (2006), al considerar que las Ciencias Naturales favorecen la comprensión de los fenómenos que tienen lugar en el mundo de la vida y de las interacciones que se producen entre los seres vivos y su entorno. De igual manera, coinciden con los principios expuestos en la Carta de la Tierra (2000), donde se plantea la necesidad de construir sociedades sustentadas en el respeto por la naturaleza, los derechos humanos y una cultura de paz. De forma general, los resultados muestran que los docentes reconocen la importancia de incorporar temas relacionados con la sostenibilidad, la protección ambiental y el uso responsable de los recursos naturales como parte de los procesos formativos vinculados con la construcción de paz.

La categoría muy adecuada en la que se ubicó el indicador Cátedra de la Paz articulada con el área de Ética, muestra que los docentes reconocen la estrecha relación entre ambas áreas dentro de los procesos formativos desarrollados en la educación primaria. Los resultados reflejan que la reflexión sobre las normas de convivencia, la formación moral y la práctica de valores constituyen

elementos que favorecen la integración de los contenidos de la Cátedra de la Paz con los propósitos educativos del área de Ética.

En este sentido, encuentran sustento en Martín (2012), quien sostiene que la educación en valores debe partir de las situaciones cotidianas que experimentan los estudiantes en la escuela, la familia y su entorno cercano. De igual manera, coincide con lo establecido en el artículo 25 de la Ley General de Educación de Colombia (1994), donde se plantea que la formación ética y moral debe promoverse a través del currículo, el ambiente escolar y las experiencias de convivencia que forman parte de la vida institucional. Las respuestas emitidas por los participantes reflejan el reconocimiento de la ética como un espacio propicio para fortalecer el respeto, la responsabilidad, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de relaciones basadas en principios orientados al bienestar común.

Asimismo, los resultados muestran afinidad con Bolívar (2021), al considerar que la educación debe contribuir a la formación de ciudadanos capaces de actuar con autonomía, responsabilidad y sentido de convivencia. Esta relación evidencia que los docentes reconocen la articulación entre la Cátedra de la Paz y el área de Ética como una oportunidad para fortalecer aprendizajes vinculados con la convivencia, la participación y el ejercicio responsable de la ciudadanía.

En términos generales, los resultados obtenidos para la variable Cátedra de la Paz muestran una categoría adecuada, lo que indica que los docentes reconocen su importancia dentro de los procesos formativos desarrollados en la educación primaria. Las mayores puntuaciones se registraron en las dimensiones Percepción e Importancia de la Cátedra de la Paz y Metodología para su Desarrollo, mientras que la dimensión Capacitación de los Docentes presentó una valoración moderada, evidenciando diferencias entre los aspectos evaluados.

Estos resultados son consistentes con Salamanca, Rodríguez y Cruz (2016), quienes conciben la Cátedra de la Paz como un espacio educativo orientado a promover la reflexión, el diálogo, el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos. Del mismo modo, coinciden con lo establecido en el Decreto 1038 de 2015, donde se plantea que la Cátedra de la Paz debe constituirse en un escenario para la apropiación de conocimientos y competencias relacionadas

con la convivencia, la participación ciudadana, los derechos humanos y la construcción de una cultura de paz.

La distribución de los resultados permite apreciar que los docentes reconocen la pertinencia de incorporar la Cátedra de la Paz de manera articulada con diferentes áreas del currículo y valoran positivamente los procesos orientados a la formación ciudadana, la convivencia y la educación en valores. Sin embargo, la categoría alcanzada por la dimensión Capacitación de los Docentes muestra la conveniencia de fortalecer los procesos formativos dirigidos al profesorado, con el propósito de ampliar las herramientas pedagógicas necesarias para el desarrollo de la educación para la paz en el contexto escolar.

Resultados Cualitativos

En correspondencia con el procedimiento fenomenológico propuesto por Hernández y Mendoza (2018), una vez recolectada la información mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a tres docentes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior La Hacienda identificados con los códigos: IC-1 (informante clave 1), IC-2 (informante clave 2), IC3 (informante clave 3); se procedió a la transcripción de las narrativas derivadas de sus experiencias y percepciones en relación con la cátedra de la paz y su articulación con las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética en la educación primaria.

Posteriormente, se realizó una lectura exhaustiva de cada entrevista con el propósito de obtener una comprensión global del fenómeno estudiado. Esta revisión permitió reconocer los significados presentes en los discursos de los participantes e identificar aquellos segmentos que expresaban aspectos relevantes vinculados con la experiencia vivida.

Siguiendo las orientaciones metodológicas planteadas por Hernández y Mendoza (2018), en esta fase se identifican las unidades de análisis presentes en las narrativas de los informantes, entendidas como aquellos significados recurrentes que permiten comprender los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el diseño de un modelo transversal de la cátedra de la paz articulado a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, así como las condiciones pedagógicas, institucionales y contextuales que inciden en la factibilidad de su implementación en la educación primaria.

Identificación de las unidades de análisis en las narrativas de los informantes clave

A continuación, se presenta la Tabla 12, en la cual se exponen las unidades de análisis identificadas en el discurso del IC-1, docente del área de Ciencias Naturales, derivadas del proceso de revisión y análisis de la narrativa obtenida durante la entrevista.

Tabla 12

Identificación de unidades de análisis. Informante Clave 1 (IC-1)

EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA	UNIDAD DE ANÁLISIS
“La justicia social nos permite enseñar a nuestros estudiantes que todos tenemos los mismos derechos y deberes y que el cuidado del medio ambiente también es un acto de equidad y justicia con las futuras generaciones que merecen recibir un planeta en buenas condiciones para vivir”.	Formación ciudadana sustentada en la justicia social y la corresponsabilidad ambiental
“La resolución pacífica de los conflictos es súper importante, ya que esto se trabaja diariamente en el aula promoviendo en los estudiantes el diálogo, que ellos traten de solucionar las diferentes situaciones de conflicto, que aprendan a escuchar y a respetar las diferencias”.	Construcción de convivencia pacífica mediante el diálogo, la escucha y el respeto por las diferencias
“Considero fundamental el respeto por la diversidad, entendiendo que convivimos con distintas culturas, pensamos diferente y también tenemos diversidad biológica; desde ciencias naturales esto se relaciona con el respeto por todas las formas de vida”.	Reconocimiento de la diversidad humana y biológica como fundamento para la educación para la paz
“La formación en valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el compromiso atraviesa las ciencias sociales, la ética y las ciencias naturales cuando promovemos el cuidado del planeta y del entorno”.	Formación ética basada en valores orientados a la convivencia y al compromiso social
“Estos principios permiten que la cátedra de la paz no se vea como una asignatura aislada, sino como un eje transversal que da sentido a todo el proceso educativo”.	Concepción de la Cátedra de la Paz como eje transversal del proceso formativo
“Los fundamentos pedagógicos y curriculares promueven la formación integral, el trabajo por competencias y la transversalidad de las áreas, permitiendo articular las ciencias sociales, naturales y ética desde los valores y la sana convivencia”.	Formación integral articulada desde la transversalidad curricular y los valores
“La justicia social, la resolución pacífica de conflictos, el respeto por la diversidad y la formación de valores deben fundamentarse en la planeación de las clases, en las actividades diarias y en la evaluación”.	Incorporación de los principios de paz en la planeación, ejecución y evaluación pedagógica
“Este modelo parte de la realidad del contexto de nuestros estudiantes de Barranquilla y de otros municipios del Atlántico, promoviendo el cuidado del entorno, la convivencia y la reflexión crítica”.	Contextualización de la educación para la paz según las realidades socioculturales del estudiantado

Tabla 12
Cont.

EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA	UNIDAD DE ANÁLISIS
“La educación en valores debe vivenciarse en el aula para que la paz no sea solamente un contenido, sino una práctica cotidiana, integral y transversal”.	Vivencia práctica de los valores como experiencia cotidiana de construcción de paz
“La transversalidad se concreta cuando planeamos proyectos y actividades integradas entre las áreas y trabajamos problemáticas reales del entorno”.	Materialización de la transversalidad mediante proyectos interdisciplinarios contextualizados
“La cátedra de la paz se vive desde experiencias reales promoviendo siempre el diálogo, el trabajo en equipo y el compromiso con la comunidad”.	Aprendizaje experiencial orientado a la participación y al compromiso comunitario
“Muchos docentes aplican estrategias lúdicas para la convivencia y la formación de valores; sin embargo, necesitamos mucha más capacitación en interdisciplinariedad y educación para la paz”.	Necesidad de fortalecimiento de las competencias docentes para implementar el modelo transversal
“Contamos con algunos recursos pedagógicos y didácticos, pero todavía necesitamos fortalecer más los recursos tecnológicos y materiales específicos”.	Disponibilidad limitada de recursos tecnológicos y pedagógicos para la transversalización de la paz
“Más que cantidad de recursos, necesitamos mayor intencionalidad pedagógica y formativa para responder al enfoque interdisciplinario”.	Uso pedagógico intencionado de los recursos para favorecer la articulación curricular
“El currículo permite la integración por competencias, los proyectos pedagógicos institucionales y los espacios de planeación conjunta entre docentes”.	Condiciones curriculares e institucionales favorables para la implementación del modelo
“El tiempo disponible para reunirnos y hacer seguimiento al trabajo conjunto muchas veces nos limita”.	Limitaciones operativas derivadas de la gestión del tiempo para el trabajo interdisciplinario
“Los lineamientos del PEI promueven la formación en valores, la convivencia escolar y el compromiso con el cuidado del medio ambiente”.	Respaldo institucional del modelo desde los lineamientos del PEI
“El apoyo de los directivos es fundamental porque facilitan espacios de planeación conjunta, promueven proyectos institucionales y brindan acompañamiento pedagógico”.	Liderazgo directivo como factor de viabilidad para la implementación del modelo
“Las reuniones pedagógicas, el trabajo colaborativo entre áreas y el seguimiento mediante la evaluación formativa favorecen la implementación”.	Organización institucional y evaluación formativa como mecanismos de seguimiento
“Las características socioculturales influyen directamente porque hay que tener en cuenta las realidades familiares, económicas y ambientales de los estudiantes”.	Influencia del contexto sociocultural en la pertinencia de la educación para la paz
“Cuando las familias refuerzan los valores trabajados en la escuela existe coherencia entre escuela y familia y la cátedra de la paz tiene mayor impacto”.	Corresponsabilidad entre escuela y familia en la formación para la paz
“Existen estudiantes con poco acompañamiento familiar y problemáticas sociales del entorno, lo que limita la implementación de la cátedra de la paz”.	Incidencia de las problemáticas familiares y sociales en la implementación del modelo
“Debemos vincular más a los padres de familia con la escuela y trabajar situaciones como la contaminación auditiva y el cuidado del entorno”.	Participación comunitaria y atención a problemáticas locales para fortalecer la cultura de paz

Nota. Montes de Oca (2026)

La identificación de las unidades de análisis en el discurso del Informante Clave 1 (IC-1) permitió aproximarse a la manera como el docente comprende la transversalización de la cátedra de la paz en la educación primaria. En sus verbalizaciones emergen referencias a la justicia social, la resolución pacífica de conflictos, el respeto por la diversidad, la formación en valores y la articulación entre las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética. La experiencia narrada por el participante también incorpora aspectos relacionados con el trabajo por proyectos integrados, la planeación conjunta entre docentes, la transversalidad curricular y el aprendizaje desde situaciones contextualizadas.

En las narrativas del docente aparecen igualmente condiciones que favorecen la implementación de la propuesta, entre ellas el acompañamiento directivo, los lineamientos institucionales, el trabajo colaborativo entre áreas, la evaluación formativa y la participación de las familias. Del mismo modo, se mencionan situaciones asociadas con la necesidad de fortalecer la capacitación docente, ampliar la disponibilidad de recursos tecnológicos y materiales pedagógicos, disponer de mayores espacios para la coordinación entre docentes y afrontar diversas problemáticas familiares y sociales presentes en el entorno escolar. Estas apreciaciones reflejan aspectos presentes en la experiencia del participante respecto a las condiciones institucionales, pedagógicas y contextuales que intervienen en la implementación de la propuesta y que inciden en su factibilidad dentro del contexto educativo.

La Tabla 13 recoge las unidades de análisis identificadas en el discurso del IC-2, docente del área de Ciencias Sociales, obtenidas a partir del proceso de revisión y análisis de la narrativa construida durante la entrevista.

Tabla 13
Identificación de unidades de análisis. Informante Clave 2 (IC-2)

EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA	UNIDAD DE ANÁLISIS
“Considero que la educación para la paz tiene principios como la justicia social, el respeto por la diversidad, la resolución de conflictos de manera pacífica y la formación en valores. Estos principios buscan formar estudiantes capaces de convivir de manera respetuosa y asumir responsabilidades dentro de la sociedad”.	Principios de educación para la paz orientados a la convivencia y la responsabilidad ciudadana

Tabla 13

Cont.

EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA	UNIDAD DE ANÁLISIS
“Estos principios fortalecen la identidad, las relaciones sociales y la comprensión del entorno que rodea al estudiante, no solamente desde ciencias sociales sino también desde ciencias naturales, ética y valores”.	Formación integral a partir de la comprensión del entorno y las relaciones sociales
“Si estas áreas se articulan, se fortalece la ciudadanía, la participación democrática, el conocimiento de los derechos y deberes y la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica”.	Articulación curricular para el ejercicio de la ciudadanía democrática
“Se promueve la formación de un ciudadano crítico, responsable y comprometido con la convivencia pacífica. Entonces qué interesante que esto se ejecute desde la transversalidad”.	Formación de ciudadanía crítica mediante la transversalización de la Cátedra de la Paz
“Considero que los fundamentos pedagógicos deben construirse con base en el aprendizaje significativo”.	Aprendizaje significativo como fundamento pedagógico de la transversalidad
“Los contenidos deben relacionarse con el entorno y con la realidad de los estudiantes para favorecer una mayor comprensión y apropiación de los valores relacionados con la paz”.	Contextualización del aprendizaje para la apropiación de valores de paz
“El enfoque interdisciplinario permite integrar la cátedra de la paz con diferentes áreas del conocimiento evitando que los contenidos se trabajen de manera aislada”.	Integración interdisciplinaria de los saberes escolares
“Es necesario promover la participación activa del estudiantado mediante el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico”.	Participación activa del estudiante en la construcción de la convivencia
“En ciencias sociales estos principios se reflejan en la formación ciudadana, el análisis de los derechos humanos, el estudio de los conflictos históricos y la promoción de la participación democrática”.	Formación ciudadana sustentada en derechos humanos y participación democrática
“En ética se fortalecen valores como el respeto, la responsabilidad y la empatía, mientras que las ciencias naturales promueven el respeto por el entorno y la responsabilidad hacia los recursos naturales”.	Articulación de valores éticos y responsabilidad ambiental para la construcción de paz
“La paz debe trabajarse de una manera íntegra, contribuyendo a la formación integral de los niños y jóvenes”.	Educación para la paz como proceso de formación integral
“Los fundamentos metodológicos deberían incluir el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, el análisis de situaciones reales y el diálogo reflexivo”.	Estrategias metodológicas para la transversalización de la Cátedra de la Paz
“Estas metodologías fortalecen habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos”.	Desarrollo de habilidades sociales para la convivencia pacífica
“La transversalidad se concreta mediante una planificación que integre contenidos con conexiones entre las diferentes áreas del conocimiento”.	Planificación curricular para la integración interdisciplinaria
“En ciencias sociales se pueden trabajar normas de convivencia y participación ciudadana; en ética, los valores y en ciencias naturales, el respeto por el entorno y la responsabilidad ambiental”.	Complementariedad de las áreas en el desarrollo de la Cátedra de la Paz

Tabla 13
Cont.

EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA	UNIDAD DE ANÁLISIS
“En ciencias sociales se pueden trabajar normas de convivencia y participación ciudadana; en ética, los valores y la toma de decisiones; y en ciencias naturales, el respeto por el entorno y la responsabilidad ambiental”.	Complementariedad de las áreas en el desarrollo de la Cátedra de la Paz
“Es importante que exista una planificación organizada, objetivos claros y trabajo colaborativo entre los docentes”.	Organización pedagógica para la implementación del modelo transversal
“La integración debe respetar los contenidos propios de cada asignatura, pero abordándolos desde la promoción de la convivencia, el respeto y la formación ciudadana”.	Integración curricular respetando la naturaleza de cada área
“Los docentes contamos con competencias pedagógicas básicas relacionadas con la convivencia, el respeto y la resolución de conflictos; sin embargo, es necesario fortalecerlas mediante capacitaciones específicas en educación para la paz”.	Necesidad de fortalecimiento de las competencias docentes
“La institución cuenta con algunos recursos pedagógicos, talleres y materiales audiovisuales; sin embargo, estos recursos son limitados y no siempre son suficientes para desarrollar actividades más dinámicas”.	Limitaciones en recursos pedagógicos y tecnológicos
“Sería importante contar con más herramientas didácticas y tecnológicas que faciliten el aprendizaje significativo y motiven a los estudiantes”.	Necesidad de recursos tecnológicos para fortalecer la propuesta
“El currículo permite integrar la cátedra de la paz en diferentes áreas, pero la falta de tiempo y la carga académica dificultan una implementación continua”.	Condiciones curriculares favorables y limitaciones operativas
“La institución respalda la implementación mediante el PEI y el Manual de Convivencia, que promueven valores como el respeto, la tolerancia y la sana convivencia”.	Respaldo institucional desde los lineamientos escolares
“El apoyo de los directivos es clave porque promueven actividades, brindan acompañamiento y fortalecen el desarrollo de la cátedra de la paz”.	Liderazgo directivo para la ejecución del modelo transversal
“Las reuniones pedagógicas permiten hacer seguimiento a los planes de aula, evaluar actividades institucionales y organizar las acciones del proyecto”.	Seguimiento institucional mediante espacios de coordinación pedagógica
“Hace falta un seguimiento más específico que permita evaluar el impacto de estas acciones en la convivencia escolar”.	Necesidad de mecanismos de evaluación y seguimiento del modelo
“Las características socioculturales influyen en el comportamiento y la formación de los estudiantes; por ello es importante involucrar al núcleo familiar”.	Influencia del contexto sociocultural y familiar en la educación para la paz
“Cuando existe apoyo de las familias y un buen ambiente escolar la implementación se hace más efectiva; cuando existen dificultades familiares y sociales el proceso puede verse limitado”.	Incidencia del entorno familiar y escolar en la implementación del modelo
“Es importante tener en cuenta la realidad de los estudiantes, de sus familias y del entorno cultural para desarrollar estrategias pertinentes”.	Contextualización de la propuesta según las realidades sociales y culturales

Nota. Montes de Oca (2026)

La revisión de las unidades de análisis identificadas en el discurso del Informante Clave 2 (IC-2) muestra una comprensión de la Cátedra de la Paz relacionada con la formación ciudadana. En sus verbalizaciones aparecen referencias a la justicia social, el respeto por la diversidad, los derechos humanos, la participación democrática y la resolución pacífica de conflictos, aspectos que ubican la educación para la paz dentro de los procesos de formación de ciudadanos capaces de convivir y participar de manera responsable en la sociedad.

Las experiencias relatadas por el IC-2 incluyen elementos asociados al aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y la articulación entre las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética. En sus verbalizaciones también aparecen referencias a aspectos vinculados con la puesta en práctica de la propuesta, entre ellos el respaldo institucional, el acompañamiento directivo, el trabajo conjunto entre docentes y la participación de las familias. El participante menciona además la capacitación docente, la disponibilidad de recursos pedagógicos y tecnológicos, los espacios para la planificación académica y las características sociales y culturales presentes en el contexto educativo.

Como resultado de la revisión de la entrevista realizada al IC-3, docente del área de Ética, se identificaron las unidades de análisis que se presentan en la Tabla 14. Estas fueron derivadas de las experiencias, apreciaciones y reflexiones compartidas por la participante en relación con los fundamentos y las condiciones asociadas a la implementación de un modelo transversal de la cátedra de la paz en la educación primaria.

Tabla 14
Identificación de unidades de análisis. Informante Clave 3 (IC-3)

EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA	UNIDAD DE ANÁLISIS
“Uno de los principios teóricos sería la resolución pacífica de los conflictos, el diálogo es una habilidad para resolver y mediar”.	Resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo y la empatía
“Desde la Cátedra de la Paz se promueven metodologías participativas, reflexivas y colaborativas que permiten desarrollar habilidades relacionadas con el diálogo, la empatía, la cooperación y la convivencia armónica”.	Metodologías participativas para el fortalecimiento de la convivencia
“La construcción del modelo transversal puede darse a través de la integración de contenidos, proyectos pedagógicos y actividades la participación democrática dentro de la escuela”.	Integración curricular y proyectos pedagógicos para la educación para la paz

Tabla 14

Cont.

EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA	UNIDAD DE ANÁLISIS
“En ciencias sociales estos principios se evidencian en el estudio de los procesos históricos, sociales y culturales que han influido en la construcción de la paz y la democracia”.	Comprensión histórica y social de la construcción de la paz
“En ciencias naturales la articulación se orienta hacia la promoción y el cuidado de la vida, la conciencia ambiental y el uso responsable de los recursos naturales”.	Educación ambiental orientada al cuidado de la vida y del entorno
“Los estudiantes deben respetar las distintas formas de vida, comprender la sostenibilidad ambiental y desarrollar una convivencia pacífica orientada al bienestar colectivo”.	Sostenibilidad ambiental y respeto por todas las formas de vida
“Uno de los principios teóricos sería la resolución pacífica de los conflictos, ya que promueve en todo momento el diálogo como una habilidad para resolver, mediar y establecer empatía en los procesos de convivencia escolar”.	Resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo y la empatía
“Desde la Cátedra de la Paz se promueven metodologías participativas, reflexivas y colaborativas que permiten desarrollar habilidades relacionadas con el diálogo, la empatía, la cooperación y la convivencia armónica”.	Metodologías participativas para el fortalecimiento de la convivencia
“La construcción del modelo transversal puede darse a través de la integración de contenidos, proyectos pedagógicos y actividades que promuevan la convivencia y la participación democrática dentro de la escuela”.	Integración curricular y proyectos pedagógicos para la educación para la paz
“En ciencias sociales estos principios se evidencian en el estudio de los procesos históricos, sociales y culturales que han influido en la construcción de la paz y la democracia”.	Comprensión histórica y social de la construcción de la paz
“En ciencias naturales la articulación se orienta hacia la promoción y el cuidado de la vida, la conciencia ambiental y el uso responsable de los recursos naturales”.	Educación ambiental orientada al cuidado de la vida y del entorno
“Los estudiantes deben respetar las distintas formas de vida, comprender la sostenibilidad ambiental y desarrollar una convivencia pacífica orientada al bienestar colectivo”.	Sostenibilidad ambiental y respeto por todas las formas de vida
“Desde la ética se fortalecen valores y actitudes para convivir en armonía, tales como el respeto, la solidaridad, la justicia y la responsabilidad”.	Formación ética sustentada en valores para la convivencia
“Estos valores permiten que los estudiantes resuelvan conflictos de manera pacífica y tomen decisiones responsables en su entorno escolar y familiar”.	Toma de decisiones responsables y convivencia pacífica
“El aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios permite integrar contenidos de las diferentes áreas para abordar problemáticas relacionadas con la convivencia, el cuidado del entorno y la participación ciudadana”.	Aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios

Tabla 14

Cont.

EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA	UNIDAD DE ANÁLISIS
“Los estudiantes deben formarse para actuar de manera responsable, dialogar, participar y desenvolverse adecuadamente dentro de la sociedad”.	Formación para la participación responsable y la convivencia social
“La integración de la cátedra de la paz puede lograrse mediante criterios pedagógicos que articulen los saberes sin dejar de lado los contenidos propios de cada asignatura”.	Articulación curricular respetando la identidad de las áreas
“Uno de los criterios más importantes es la transversalidad curricular, integrando temas relacionados con la paz, la convivencia y la ciudadanía dentro de cada área”.	Transversalidad curricular para la formación ciudadana
“Los docentes contamos con bases pedagógicas que nos permiten promover valores de convivencia, respeto, participación y formación ciudadana dentro del aula”.	Competencias docentes para promover la educación para la paz
“Estas competencias se relacionan con la mediación de conflictos, el trabajo colaborativo, el uso del diálogo y la formación en valores”.	Habilidades docentes para la mediación y la convivencia
“Existen limitaciones relacionadas con procesos de formación específicos para desarrollar la cátedra de la paz de manera transversal”.	Necesidad de formación docente especializada
“Los recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos facilitan el desarrollo de estrategias que promueven la reflexión, el diálogo, la convivencia y la participación activa”.	Recursos educativos para fortalecer la participación y la reflexión
“Las plataformas virtuales y herramientas interactivas fortalecen el aprendizaje mediante metodologías participativas”.	Uso de recursos tecnológicos para el aprendizaje participativo
“La flexibilidad curricular, la coordinación docente, lineamientos claros y recursos adecuados facilitan la implementación de la cátedra de la paz”.	Condiciones curriculares favorables para la implementación
“La falta de tiempo, la rigidez curricular, la capacitación limitada y la escasez de recursos constituyen barreras para consolidar la cátedra de la paz”.	Limitaciones institucionales para la implementación del modelo
“Los lineamientos curriculares institucionales fortalecen la práctica docente y permiten articular la cátedra de la paz con las diferentes áreas del currículo”.	Respaldo institucional para la transversalización de la propuesta
“El apoyo de los directivos favorece la asignación de recursos, la planificación, la coordinación docente y el desarrollo de proyectos institucionales”.	Liderazgo directivo para la ejecución de la propuesta
“La planificación clara, la coordinación docente, la evaluación y el acompañamiento institucional favorecen la aplicación del modelo”.	Organización y seguimiento institucional del modelo transversal
“Las características socioculturales influyen en la receptividad de los estudiantes y en el éxito de las estrategias pedagógicas”.	Influencia del contexto sociocultural en la implementación
“La participación de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta necesaria para el desarrollo de la cátedra de la paz”.	Participación familiar en la educación para la paz

Tabla 14*Cont.*

EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA	UNIDAD DE ANÁLISIS
“Las condiciones socioeconómicas determinan el acceso a recursos educativos, tecnológicos y materiales necesarios para desarrollar las actividades”.	Incidencia de las condiciones socioeconómicas en la implementación
“Un clima escolar positivo, acuerdos de convivencia construidos con los estudiantes y la participación familiar favorecen el desarrollo del modelo”.	Condiciones escolares y familiares que favorecen la implementación
“Los entornos conflictivos, la violencia, la escasa participación familiar y la falta de cultura del diálogo dificultan el logro de los objetivos de la cátedra de la paz”.	Factores sociales y familiares que limitan la implementación
“La diversidad cultural, las condiciones económicas y los espacios comunitarios deben considerarse para garantizar una ejecución pertinente de la propuesta”.	Contextualización de la propuesta según las características de la comunidad

Nota. Montes de Oca (2026)

La revisión de las unidades de análisis identificadas en el discurso del IC-3 muestra una comprensión de la Cátedra de la Paz centrada en la resolución pacífica de los conflictos, el diálogo, la empatía, la cooperación y la formación en valores para la convivencia. En las experiencias relatadas por la docente aparecen referencias a la participación democrática, el cuidado de la vida, la conciencia ambiental, la responsabilidad frente al entorno y el fortalecimiento de actitudes orientadas a la toma de decisiones responsables dentro de los contextos escolar y familiar. Igualmente, se destacan elementos asociados al aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios, la transversalidad curricular y la integración de contenidos, valores y competencias entre las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética.

Los argumentos del IC-3 también hacen referencia a condiciones relacionadas con la implementación de la propuesta. Entre ellas menciona la flexibilidad curricular, la coordinación docente, el acompañamiento institucional, los lineamientos curriculares, los procesos de seguimiento y la participación de las familias. Junto a ello, señala aspectos vinculados con la necesidad de ampliar los procesos de formación docente, disponer de mayores recursos pedagógicos y tecnológicos, fortalecer los espacios de planificación y seguimiento institucional, así como considerar las condiciones socioculturales, económicas y familiares presentes en el contexto educativo.

Generación de temas y patrones presentes en las narrativas

Una vez identificadas las unidades de análisis presentes en las narrativas de los informantes clave, se procedió a realizar una revisión comparativa de las experiencias relatadas con el propósito de reconocer las recurrencias, convergencias y aspectos compartidos en torno a los fundamentos y la factibilidad de implementar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que articule las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética en la educación primaria. Este proceso condujo a la identificación de temas y patrones presentes de manera reiterada en los discursos de los participantes.

Para determinar el nivel de recurrencia de los temas identificados, se consideró tanto su presencia en las entrevistas como el grado de desarrollo otorgado por los participantes dentro de sus narrativas. En este sentido, se clasificaron con recurrencia alta aquellos temas abordados de manera reiterada y ampliamente desarrollados por los tres informantes clave, entre los que destacan la formación en valores para la convivencia pacífica, la resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, la participación democrática y formación ciudadana, la integración interdisciplinaria de las áreas y el fortalecimiento de las competencias docentes para la implementación del modelo.

Por su parte, la recurrencia media corresponde a temas que, aunque presentes en las narrativas de los participantes, recibieron menor nivel de desarrollo o énfasis, tales como la disponibilidad de recursos pedagógicos y tecnológicos, el seguimiento y evaluación institucional del modelo y la influencia del contexto sociocultural en su implementación. La Tabla 15 presenta los temas y patrones identificados a partir del análisis comparativo de las narrativas de los informantes clave, así como el nivel de recurrencia observado.

Tabla 15*Temas y patrones presentes en las narrativas de los informantes clave*

TEMA O PATRÓN IDENTIFICADO	IC-1	IC-2	IC-3	NIVEL DE RECORRENCIA
Formación en valores para la convivencia pacífica (respeto, responsabilidad, solidaridad y empatía)	✓	✓	✓	Alta
Resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo y la convivencia	✓	✓	✓	Alta
Participación democrática y formación ciudadana	✓	✓	✓	Alta
Integración interdisciplinaria y transversalidad curricular de las áreas	✓	✓	✓	Alta
Formación integral del estudiante como propósito de la educación para la paz	✓	✓	✓	Alta
Formación y fortalecimiento de las competencias docentes para la aplicación del modelo	✓	✓	✓	Alta
Apoyo directivo e institucional para la implementación del modelo	✓	✓	✓	Alta
Participación de la familia en los procesos educativos y de convivencia	✓	✓	✓	Alta
Responsabilidad ambiental, sostenibilidad y cuidado del entorno	✓	✓	✓	Alta
Aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo y aprendizaje significativo	✓	✓	✓	Alta
Disponibilidad y adecuación de recursos pedagógicos y tecnológicos	✓	✓	✓	Media
Seguimiento, evaluación y coordinación institucional del modelo	✓	✓	✓	Media
Influencia del contexto sociocultural y comunitario en la implementación	✓	✓	✓	Media
Condiciones curriculares y organizacionales que facilitan o limitan la transversalidad	✓	✓	✓	Media

Nota. Montes de Oca (2026)

Integración de categorías apriorísticas, temas recurrentes y significados emergentes

Una vez identificados los temas y patrones recurrentes presentes en las narrativas de los informantes clave, se procedió a integrarlos con las categorías apriorísticas definidas en la investigación. Este proceso permitió establecer relaciones entre los referentes conceptuales iniciales, los hallazgos derivados de las experiencias relatadas por los participantes y los significados construidos a partir del análisis fenomenológico. Como resultado, se identificaron cinco (5) significados emergentes que sintetizan las percepciones, experiencias y valoraciones de los docentes en torno a los fundamentos teóricos, metodológicos y a la factibilidad de implementación de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado a las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética en la educación primaria.

Estos significados emergentes representan una integración de los elementos comunes presentes en las narrativas y constituyen la base para la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado. La Tabla 16 presenta la relación entre las categorías apriorísticas, los temas y patrones recurrentes identificados en las narrativas y los significados emergentes construidos durante el proceso de análisis.

Tabla 16

Integración de categorías apriorísticas, temas recurrentes y significados emergentes

CATEGORÍA APRIORÍSTICA	TEMAS Y PATRONES RECURRENTES	SIGNIFICADO EMERGENTE
Fundamentos teóricos del modelo transversal	Formación en valores para la convivencia pacífica; resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo; participación democrática y formación ciudadana; responsabilidad ambiental y cuidado del entorno.	La paz como formación ética para la convivencia La paz como ejercicio de ciudadanía democrática La paz como compromiso con la vida y el entorno
Fundamentos metodológicos del modelo transversal	Integración interdisciplinaria de las áreas; aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo; formación y fortalecimiento de las competencias docentes para la implementación del modelo	La transversalidad pedagógica como estrategia para la construcción de paz. La transversalidad pedagógica como estrategia para la construcción de paz.
Factibilidad de ejecución del modelo transversal	Competencias pedagógicas, disponibilidad de recursos pedagógicos y tecnológicos; características curriculares, apoyo y lineamientos de la institución; participación de la familia; influencia del contexto sociocultural.	Condiciones institucionales, pedagógicas y contextuales para la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz.

Nota: Montes de Oca (2026)

Significado emergente 1: la paz como formación ética para la convivencia. Las narrativas de los informantes clave muestran que la educación para la paz es comprendida como un proceso orientado a la formación ética de los estudiantes mediante el fortalecimiento de valores que favorecen la convivencia escolar. En las experiencias relatadas, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, el diálogo y la empatía son reconocidos como elementos que contribuyen a la resolución pacífica de los conflictos y al fortalecimiento de las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa.

En este sentido, el IC-1 expresó:

Considero que la resolución pacífica de los conflictos es súper importante, ya que esto se trabaja diariamente en el aula promoviendo en los estudiantes el diálogo, que ellos traten de solucionar las diferentes situaciones de conflicto que se le presentan, que traten siempre de escuchar, de respetar, pues las diferencias y la diversidad tanto en situaciones de convivencia como en el uso, pues también responsable de los recursos que nos brinda la escuela (...) considero la formación en valores desde todas las áreas, por ejemplo, como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el compromiso. Estos valores siempre están atravesando las ciencias sociales cuando analizamos la sociedad.

Desde la experiencia relatada, la educación para la paz es entendida como una práctica permanente que trasciende los espacios formales de enseñanza. La docente otorga especial relevancia al diálogo como mecanismo para abordar los conflictos y destaca la formación en valores como un elemento que debe estar presente en todas las áreas del currículo. Su narrativa pone de manifiesto que la convivencia requiere procesos formativos orientados al desarrollo de actitudes de respeto, escucha y reconocimiento de la diversidad.

Lo planteado anteriormente, se evidencia en el argumento del IC-2 al manifestar:

Considero que la educación para la paz es fundamental teniendo principios como la justicia social, el respeto por la diversidad, la resolución de conflictos de manera pacífica, la formación en valores y el respeto por los derechos humanos (...) se busca formar estudiantes que sean capaces de convivir de una manera respetuosa, adquirir responsabilidad y participar activamente en la sociedad.

Este comentario amplía la comprensión de la educación para la paz al vincularla con principios relacionados con el respeto, la diversidad y la responsabilidad. La docente concibe la formación ética como un proceso que prepara a los estudiantes para interactuar con otros de manera respetuosa y responsable. En su discurso, la convivencia se relaciona con la formación de estudiantes capaces de actuar con compromiso, respeto y consideración hacia los demás.

Por su parte, el IC-3 señaló:

Pienso que la resolución pacífica de los conflictos promueve en todo momento el diálogo como una habilidad para poder resolver, mediar y establecer empatía en los procesos de convivencia escolar (...) a través del respeto, valores como la solidaridad, la justicia y la responsabilidad, todos estos van a permitir que nosotros podamos llevar a unos estudiantes que se desarrollen en este tipo de habilidades y puedan así resolver los conflictos de manera mucho más en armonía o de manera pacífica.

En esta narrativa se evidencia una comprensión de la paz vinculada al desarrollo de habilidades socioemocionales que favorecen la convivencia armónica. La empatía, la mediación y la capacidad para resolver conflictos aparecen como aprendizajes que pueden fortalecerse mediante la educación. Asimismo, la docente reconoce que los valores constituyen herramientas que orientan la actuación de los estudiantes frente a las situaciones que enfrentan en la vida escolar y familiar.

Las experiencias relatadas muestran que los docentes conciben la educación para la paz como un proceso de formación ética sustentado en valores que orientan la convivencia cotidiana. El respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia y la empatía son reconocidos como elementos que favorecen la construcción de relaciones basadas en el reconocimiento del otro y en la resolución dialogada de los conflictos. La paz emerge como una experiencia que se aprende, se practica y se fortalece a través de las interacciones que tienen lugar dentro de la comunidad educativa.

La Figura 6 representa el significado construido durante el proceso interpretativo en torno a la paz como formación ética para la convivencia. La organización de los elementos permite visualizar la relación existente entre los valores, actitudes y habilidades identificadas por los docentes como componentes que contribuyen al fortalecimiento de la convivencia dentro de la comunidad educativa.

En la parte central de la figura se ubica el significado emergente “La paz como formación ética para la convivencia”, el cual constituye el eje integrador de las experiencias relatadas por los participantes. Su ubicación refleja que la comprensión de la paz expresada por los docentes se

sustenta en un conjunto de valores y capacidades que orientan las relaciones humanas y favorecen la construcción de ambientes escolares respetuosos y participativos.

Alrededor de este núcleo se sitúan el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia, la empatía y el diálogo, identificados como elementos estrechamente vinculados con la formación ética de los estudiantes. El respeto se relaciona con el reconocimiento de la dignidad y las diferencias de los demás; la responsabilidad con el compromiso frente a las propias acciones y el cuidado de los recursos comunes; la solidaridad con la disposición para colaborar y contribuir al bienestar colectivo; y la justicia con el reconocimiento de los derechos, la equidad y la igualdad de oportunidades. De igual manera, la empatía y el diálogo aparecen como habilidades que favorecen la comprensión mutua, la comunicación respetuosa y la búsqueda de acuerdos frente a las diferencias.

La interacción entre estos elementos configura la comprensión de la paz expresada por los participantes, entendida como una experiencia formativa que se desarrolla mediante las relaciones cotidianas y el fortalecimiento de valores orientados al reconocimiento del otro. Desde esta perspectiva, la educación para la paz trasciende la enseñanza de contenidos específicos y se vincula con la construcción permanente de actitudes y comportamientos que favorecen la convivencia.

En la parte inferior de la figura se representa la resolución pacífica de conflictos como una manifestación de los aprendizajes asociados a la formación ética para la convivencia. Los docentes reconocen que el diálogo, la empatía, el respeto y la responsabilidad favorecen la búsqueda de soluciones concertadas frente a las situaciones que afectan las relaciones interpersonales. Finalmente, el proceso culmina en la convivencia armónica, entendida como la expresión de relaciones sustentadas en el respeto, la cooperación, la solidaridad y la participación, las cuales contribuyen a la construcción de ambientes escolares orientados a la paz.

Figura 6

Significado emergente 1: la paz como formación ética para la convivencia



Nota: Montes de Oca (2026)

Significado emergente 2: La paz como ejercicio de ciudadanía democrática. Los discursos de los informantes clave permiten apreciar que la educación para la paz es entendida como un proceso vinculado a la formación ciudadana y al ejercicio de la ciudadanía democrática. En las experiencias compartidas, la justicia social, el respeto por la diversidad, el reconocimiento de los derechos y deberes y la participación responsable son considerados elementos que favorecen la convivencia democrática y el compromiso con el bienestar colectivo. En este sentido, el IC-1 expresó:

Considero pues que los principios teóricos más pertinentes para articular la cátedra de la paz desde ciencias sociales, naturales y ética, pues son, en primer lugar, la justicia social. Ya que esta nos permite enseñar a nuestros estudiantes que todos tenemos los mismos derechos y deberes (...) Otro principio fundamental que considero es el respeto por la diversidad, entendiendo que como sociedad convivimos con distintas culturas y pensamos diferente.

La experiencia relatada evidencia que la docente asocia la educación para la paz con la formación de ciudadanos capaces de reconocer la igualdad de derechos y responsabilidades

dentro de la sociedad. Asimismo, destaca el respeto por la diversidad como una condición necesaria para la convivencia democrática y el reconocimiento de las diferencias presentes en el contexto social y cultural.

Lo planteado anteriormente, lo reafirma el informante el IC-2:

Estos principios son especialmente importantes porque se fortalece la identidad, se fortalecen las relaciones sociales y la comprensión del entorno que rodea al estudiante (...) se haría fundamental para ejercer esa ciudadanía, esa participación democrática, el conocimiento hacia los derechos, hacia los deberes y que los estudiantes aprendan a resolver estos conflictos que se generan al momento en que ellos interactúan.

Esta verbalización permite comprender que la educación para la paz trasciende la formación individual para orientarse hacia la participación activa en la vida social. La docente reconoce que el conocimiento de los derechos y deberes, junto con la participación democrática, favorece la construcción de ciudadanos capaces de interactuar de manera responsable dentro de la comunidad. Asimismo, destaca que estos aprendizajes fortalecen la identidad, las relaciones sociales y la comprensión del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes.

Por su parte, el IC-3 señaló:

En el proceso de estudios históricos, sociales y culturales que han influido en la construcción de la paz y la democracia (...) incentivándolos a que ellos respeten en todo momento las formas de vida (...) llevándolos a un bienestar colectivo en el cuidado de todo lo que tiene que ver con el respeto por las distintas formas de vida.

La narrativa destaca la relación entre la educación para la paz y la construcción de una conciencia orientada al bienestar colectivo. La docente resalta la importancia de comprender los procesos sociales y democráticos, así como la necesidad de promover actitudes de respeto y corresponsabilidad frente a la vida en comunidad, vinculadas al cuidado de la vida y al respeto por las distintas formas de existencia.

Las experiencias compartidas por los participantes evidencian que la educación para la paz se encuentra estrechamente vinculada a la construcción de ciudadanía democrática. La justicia social, el reconocimiento de los derechos y deberes, el respeto por la diversidad y la participación responsable son concebidos como aprendizajes que favorecen la convivencia

dentro de la sociedad. Del mismo modo, los docentes resaltan la importancia de formar estudiantes capaces de participar activamente en la comunidad, asumir compromisos con el bienestar colectivo y actuar de manera responsable frente a los desafíos de su entorno. En este sentido, la convivencia democrática emerge asociada al reconocimiento del otro, la corresponsabilidad social y la búsqueda de relaciones más justas e inclusivas.

La Figura 7 representa el significado construido durante el proceso interpretativo en torno a la paz como ejercicio de ciudadanía democrática. Su organización permite visualizar la relación entre los principios y aprendizajes que los docentes asocian con la formación ciudadana dentro del contexto escolar y cómo estos convergen en una comprensión compartida de la educación para la paz.

En el centro de la figura se ubica el significado emergente “La paz como ejercicio de ciudadanía democrática”, el cual integra los sentidos atribuidos por los participantes a la formación de estudiantes comprometidos con la convivencia, la participación y el bien común. Su posición refleja que la ciudadanía democrática constituye el eje alrededor del cual se articulan los diferentes componentes identificados durante el análisis.

Alrededor del significado central se sitúan la justicia social, el respeto por la diversidad, los derechos y deberes, la participación democrática, la participación responsable y el bienestar colectivo. Estos elementos representan los aprendizajes y principios que, desde las experiencias relatadas por los docentes, orientan la formación ciudadana y favorecen el reconocimiento del otro, la participación en los asuntos comunes y el compromiso con una sociedad más justa, inclusiva y solidaria.

En la parte inferior de la figura se ubica la convivencia democrática, entendida como la expresión de los aprendizajes asociados al ejercicio de la ciudadanía. En las narrativas de los participantes, la convivencia se construye mediante el respeto por la diversidad, el reconocimiento de los derechos y deberes, la participación responsable y la búsqueda del bienestar colectivo, favoreciendo relaciones sustentadas en el diálogo, la corresponsabilidad y el compromiso con la comunidad. Esta representación muestra que la ciudadanía democrática emerge de la interacción entre estos principios y prácticas sociales, los cuales orientan la

formación de estudiantes capaces de participar de manera responsable en su entorno y contribuir a la construcción de una cultura de paz.

Figura 7

Significado emergente 2: La paz como ejercicio de ciudadanía democrática



Nota: Montes de Oca (2026)

Significado emergente 3: La paz como compromiso con la vida y el entorno. En las voces de los docentes, la educación para la paz incorpora el cuidado de la vida y del entorno como parte de la formación integral de los estudiantes. El respeto por la naturaleza, la valoración de los recursos disponibles y la responsabilidad frente a las generaciones futuras aparecen asociados a formas de actuar que favorecen la construcción de una cultura orientada al cuidado y la sostenibilidad. La paz es vinculada con decisiones cotidianas que reflejan compromiso con el ambiente y con las condiciones que hacen posible la vida.

Al referirse a este aspecto, el IC-1 expresó:

Considero que un principio teórico de la cátedra de la paz es que esta nos permite enseñar a nuestros estudiantes que el cuidado del medio ambiente también es un acto, digámoslo, de equidad y justicia con las futuras generaciones que merecen pues también recibir un planeta en buenas condiciones

para vivir.... el uso, pues también responsable de los recursos que nos brinda la escuela, ya sea pues los árboles, los animalitos que tenemos en la escuela, todo eso es muy importante que los estudiantes lo valoren. Ya desde ética, pues cuando reflexionamos sobre nuestras acciones como humanos ante la sociedad y desde ciencias naturales, pues cuando promovemos el cuidado del planeta, del entorno inmediato, ya como una forma concreta de construir la paz.

Las palabras de la docente sitúan el cuidado ambiental dentro de las acciones concretas mediante las cuales los estudiantes aprenden a construir paz. La referencia a las generaciones futuras amplía el significado de la responsabilidad más allá del presente inmediato y lo proyecta hacia quienes heredarán las condiciones de vida que hoy se contribuye a preservar o deteriorar. La valoración de los recursos presentes en la escuela revela una preocupación por fomentar relaciones de respeto con el entorno, reconociendo que el cuidado de la naturaleza también forma parte de los compromisos éticos que acompañan la formación de los estudiantes.

El testimonio anterior coincide con lo afirmado por el informante, el IC-2:

Bueno, considero que la educación para la paz es fundamental teniendo principios como la justicia social, también el respeto por la diversidad, que es imprescindible, más que todo que somos habitantes de un país tan diverso como lo es Colombia (...) la comprensión del entorno que rodea al estudiante, entonces no solamente desde el área de ciencias sociales, sino desde el área de ciencias naturales, éticas y valores, es decir, todas estas áreas si se articulan.

Lo expresado por la docente pone de relieve la importancia de comprender el entorno como parte de la educación para la paz. Su relato sugiere que el reconocimiento de la diversidad se amplía hacia la comprensión del contexto en el que los estudiantes viven y se desarrollan. La articulación de distintas áreas del conocimiento aparece vinculada a la posibilidad de construir una mirada más amplia sobre la realidad, favoreciendo una mayor conciencia acerca de la relación existente entre las personas, la comunidad y el ambiente.

Adicionalmente el IC-3 señaló:

En el proceso de estudios históricos, sociales y culturales que han influido en la construcción de la paz y la democracia en las ciencias naturales, pienso que la articulación se va más que todo encaminada a la promoción y el cuidado de la vida, la conciencia ambiental y el uso que nosotros o que los estudiantes puedan dar a los recursos naturales, es decir, incentivándolos a que ellos respeten, ¿verdad? en todo momento las formas de vida, que ellos comprendan lo que es la sostenibilidad ambiental y que ellos puedan tener una convivencia pacífica llevándolos a un bienestar colectivo en el cuidado de todo lo que tiene que ver con el respeto por las distintas formas de vida (...) Esto le va a permitir a ellos tener una actitud en cuanto a mejores decisiones y que sean responsables en su entorno escolar y familiar.

Este docente relaciona la educación para la paz con la promoción de una conciencia orientada al respeto por todas las formas de vida. En su experiencia, la sostenibilidad ambiental se encuentra estrechamente vinculada con la capacidad de tomar decisiones responsables frente al uso de los recursos naturales y frente a las acciones que afectan a otros seres vivos. El cuidado del entorno es presentado como una práctica que se aprende y se fortalece en distintos espacios de la vida cotidiana, favoreciendo actitudes responsables tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

Las reflexiones compartidas por los participantes muestran que la paz se sustenta en el cuidado, la responsabilidad y el respeto por la vida. En sus relatos, el ambiente adquiere un lugar significativo dentro de las experiencias que los estudiantes aprenden a valorar, proteger y preservar. En las voces de los docentes, educar para la paz implica fortalecer una conciencia que vincule las decisiones cotidianas con el bienestar común, la sostenibilidad ambiental y el compromiso con las generaciones futuras.

La Figura 7 representa el significado construido durante el proceso interpretativo en cuanto a la paz como compromiso con la vida y el entorno. La representación adopta la forma de un árbol para expresar la relación entre los principios y acciones que los docentes asocian con el cuidado de la vida, la protección del ambiente y la responsabilidad frente a las generaciones presentes y futuras.

En el centro de la figura se ubica el significado emergente “La paz como compromiso con la vida y el entorno”, el cual integra los sentidos atribuidos por los participantes a la formación de estudiantes conscientes de la importancia de proteger la naturaleza y actuar responsablemente frente al entorno. Su ubicación representa el eje alrededor del cual se articulan los distintos aprendizajes identificados durante el proceso interpretativo.

En la parte superior del árbol se sitúan la conciencia ambiental, el respeto por las formas de vida, el uso responsable de los recursos naturales, la sostenibilidad ambiental y el compromiso con las generaciones futuras. Estos elementos expresan los aprendizajes que los docentes consideran necesarios para promover una relación responsable entre las personas y el ambiente. En sus narrativas, la valoración del entorno se relaciona con decisiones cotidianas

orientadas a la protección de los recursos naturales, el reconocimiento de todas las formas de vida y la conservación de condiciones que favorezcan el bienestar de las generaciones venideras.

En la base de la figura se representan la responsabilidad, el compromiso colectivo y el cuidado del medio ambiente. Estos componentes reflejan las acciones que sustentan la formación en torno a la paz vinculada con el respeto por la vida y la corresponsabilidad frente al entorno. En las experiencias compartidas por los docentes, estas prácticas se fortalecen mediante la participación, la reflexión y el desarrollo de actitudes orientadas a la protección del ambiente tanto en la escuela como en la comunidad. En esta representación gráfica se muestra que, la educación para la paz incorpora el cuidado de la vida y del entorno como parte de la formación de los estudiantes, promoviendo comportamientos responsables frente a la naturaleza, el uso de los recursos y la convivencia con todas las formas de vida.

Figura 8

Significado emergente 3: La paz como compromiso con la vida y el entorno



Nota: Montes de Oca (2026)

Significado emergente 4: La transversalidad pedagógica como experiencia integradora de saberes para la educación para la paz. En las voces de los docentes, la educación para la paz adquiere sentido cuando trasciende los límites de una asignatura específica y se integra de manera articulada a las distintas áreas del conocimiento. La construcción de paz es concebida como una experiencia formativa que involucra saberes, valores, prácticas pedagógicas y situaciones de aprendizaje vinculadas con la realidad de los estudiantes. La transversalidad emerge como una forma de relacionar contenidos, propiciar el diálogo entre disciplinas y favorecer una formación integral orientada al desarrollo de competencias para la convivencia, la participación y la resolución pacífica de los conflictos.

Al referirse a este aspecto, el IC-1 expresó: considero que los fundamentos pedagógicos y curriculares también orientan el modelo. Al promover, siempre vamos hacia la formación integral, el trabajo por competencias y también la transversalidad de las áreas. Estos lineamientos permiten articular tanto las ciencias sociales, naturales y ética desde los valores (...) cada docente asume la cátedra de la paz como un eje formativo y no solamente como temas o contenidos aislados (...) se debe fundamentar en la planeación, en las actividades diarias que se implementan en las clases (...) considero que la cátedra de la paz en nuestra escuela se está convirtiendo en un eje transversal que articula las ciencias sociales, las ciencias naturales y la ética desde una visión integral para la formación de la vida”.

La experiencia compartida por la docente muestra que la transversalidad es comprendida como una forma de integrar áreas, propósitos formativos y valores dentro de un mismo proceso educativo. La articulación entre ciencias sociales, ciencias naturales y ética aparece vinculada a una intención formativa que busca dar coherencia a las experiencias de aprendizaje. En su relato, la paz adquiere presencia en la planeación, en las actividades de aula y en las prácticas pedagógicas cotidianas, configurándose como un eje que conecta los distintos saberes en torno a propósitos comunes de formación.

Este mismo informante agregó:

Pienso que los fundamentos metodológicos que se trabajan son la transversalidad, la interdisciplinariedad y el aprendizaje significativo (...) es fundamental trabajar por proyectos integrados donde las ciencias sociales, las ciencias naturales y la ética siempre estén dialogando (...)

promover la reflexión, el trabajo en equipo o el trabajo colaborativo y la resolución de problemas de una manera pacífica (...) para que la paz no sea un contenido o un tema más sino una práctica cotidiana, integral y transversal.

Lo expresado permite apreciar que la transversalidad se concreta mediante estrategias que favorecen la interacción entre áreas del conocimiento y la participación activa de los estudiantes. Los proyectos integrados, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo aparecen asociados a experiencias que permiten relacionar los contenidos escolares con situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes. La paz deja de entenderse como un contenido aislado para convertirse en una práctica que se construye a través del diálogo, la reflexión y el trabajo conjunto.

Lo planteado anteriormente se visualiza en el comentario del informante IC-2:

Considero que los fundamentos pedagógicos que orientan la construcción del modelo serían con base al aprendizaje significativo (...) las actividades se están enfocando hacia la transversalidad desde la parte interdisciplinaria, pero teniendo en cuenta la formación integral del estudiante (...) el enfoque interdisciplinario va a permitir integrar la cátedra de la paz con diferentes áreas del conocimiento (...) promoviendo la participación activa del estudiantado con base en herramientas como el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico.

Las apreciaciones del docente resaltan la importancia de construir aprendizajes vinculados con el contexto y las experiencias de los estudiantes. La interdisciplinariedad es concebida como una posibilidad para superar el tratamiento aislado de los contenidos y favorecer una comprensión más amplia de las situaciones relacionadas con la convivencia y la paz. En esta perspectiva, el aprendizaje significativo contribuye a que los estudiantes otorguen sentido a los conocimientos adquiridos y los relacionen con los desafíos presentes en su entorno social y escolar. Posteriormente señaló:

En mi opinión, sobre los fundamentos metodológicos deberían incluirse el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, el análisis de situaciones reales y el diálogo reflexivo (...) todas estas metodologías permiten la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje porque fortalecen habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos (...) es fundamental el trabajo colaborativo entre los docentes (...) la integración debe respetar los contenidos propios de cada asignatura, pero abordándolos desde una perspectiva orientada a la convivencia, el respeto y la formación ciudadana.

En este relato emerge la necesidad de comprender la transversalidad como una construcción colectiva que involucra tanto a estudiantes como a docentes. El trabajo

colaborativo, la planificación conjunta y la articulación entre áreas aparecen como condiciones que favorecen la implementación de experiencias educativas coherentes con los propósitos de la educación para la paz. La docente reconoce que la integración curricular requiere coordinación, claridad pedagógica y capacidades profesionales que permitan relacionar los contenidos disciplinares con los principios formativos que orientan el modelo.

Por su parte, elIC-3 expresó:

Pienso que puede ser integrar los contenidos, los valores y todas las competencias y actividades de estas áreas, es decir, de las ciencias sociales, ciencias naturales y ética para que nosotros podamos tener en cuenta los principios de la educación para la paz (...) que promuevan la formación de estudiantes que sean capaces de dialogar, que puedan ser participativos y de manera responsable se muestren así ante la sociedad (...) la integración de la cátedra de la paz con estas áreas se puede lograr mediante aplicaciones de criterios pedagógicos que permitan articularla a través de los saberes (...) uno de esos criterios sería la transversalidad curricular.

Este informante concibe la transversalidad como un proceso de articulación que permite relacionar conocimientos, valores y competencias alrededor de propósitos comunes de formación. Su experiencia pone de manifiesto que la integración entre áreas implica facilitar el aprendizaje de los contenidos propios de cada asignatura estableciendo vínculos que favorezcan aprendizajes orientados al diálogo, la participación responsable y la convivencia. La transversalidad curricular emerge así como una posibilidad para construir experiencias educativas más integrales y coherentes con los principios de la educación para la paz.

Las reflexiones compartidas por los docentes entrevistados, muestran que la transversalidad pedagógica es entendida como una forma de articulación de saberes que favorece la construcción de paz dentro del contexto escolar. La integración interdisciplinaria, el aprendizaje significativo, los proyectos pedagógicos, el trabajo colaborativo y la contextualización de los aprendizajes aparecen vinculados a experiencias que permiten relacionar los contenidos académicos con las realidades de los estudiantes. En las voces de los docentes, la construcción de paz se fortalece cuando las distintas áreas del conocimiento dialogan entre sí y convergen en propósitos formativos orientados a la convivencia, la participación, la reflexión crítica y el desarrollo integral de los estudiantes.

La Figura 9 presenta la síntesis interpretativa de las experiencias compartidas por los docentes sobre la transversalidad pedagógica como experiencia integradora de saberes para la educación para la paz. La disposición de los elementos evidencia la articulación existente entre las áreas del conocimiento, las estrategias metodológicas y las prácticas pedagógicas.

En el centro de la figura se ubica la articulación de saberes, identificada como el eje integrador del significado construido. Su ubicación refleja la comprensión compartida de la transversalidad como un proceso que relaciona conocimientos, valores, competencias y experiencias de aprendizaje provenientes de distintas áreas del currículo, favoreciendo una formación coherente con los propósitos de la educación para la paz.

Alrededor del núcleo central se disponen las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, las cuales constituyen los principales escenarios de integración señalados por los docentes. La conexión entre estas áreas representa el diálogo interdisciplinario que permite abordar situaciones relacionadas con la convivencia, la ciudadanía, el cuidado de la vida y el entorno, respetando la identidad de cada disciplina y promoviendo propósitos formativos compartidos.

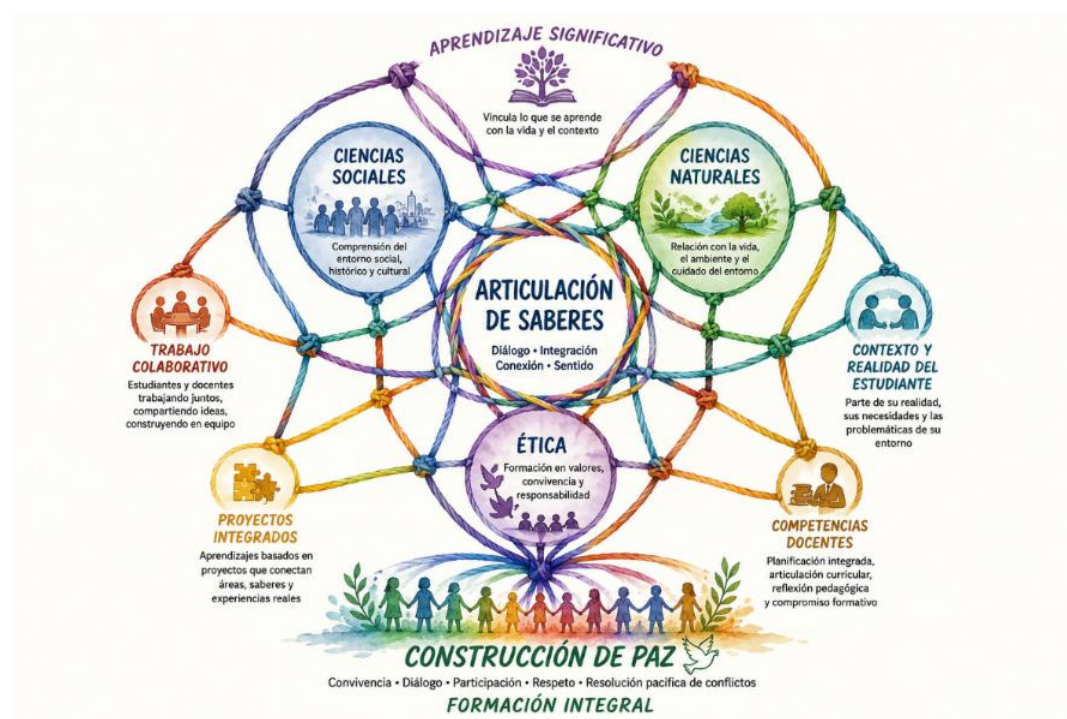
La red incorpora, además, el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, los proyectos integrados, el contexto y la realidad del estudiante y las competencias docentes. Estos componentes representan las condiciones metodológicas que favorecen la transversalidad al propiciar experiencias de aprendizaje contextualizadas, la planificación conjunta, la reflexión, el diálogo y la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

En la parte inferior de la figura se representa la construcción de paz como resultado de la articulación entre los saberes disciplinares, las estrategias pedagógicas y las experiencias de aprendizaje que configuran la transversalidad. La convivencia, el diálogo, la participación, el respeto y la resolución pacífica de los conflictos se proyectan como manifestaciones de una formación integral, entendida como el propósito que orienta la integración de los distintos componentes representados.

Asimismo, la disposición de los elementos refleja la comprensión de la transversalidad expresada por los docentes, quienes la conciben como un proceso de integración curricular que articula las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética mediante el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, los proyectos integrados y la contextualización de los aprendizajes en la realidad del estudiante. Esta articulación favorece un enfoque interdisciplinario que integra los aportes de las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Ética mediante estrategias pedagógicas comunes, promoviendo aprendizajes contextualizados orientados a la construcción de paz y al desarrollo de una formación integral.

Figura 9

Significado emergente 4: La transversalidad pedagógica como experiencia integradora de saberes para la educación para la paz



Nota: Montes de Oca (2026)

Significado emergente 5: Condiciones pedagógicas, institucionales y contextuales para la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz. Las experiencias compartidas por los docentes muestran que la implementación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz requiere la convergencia de diversas condiciones que favorecen su desarrollo dentro de la institución educativa. En sus relatos aparecen referencias a las competencias pedagógicas de los

docentes, recursos pedagógicos, apoyo institucional, participación de las familias y características del contexto sociocultural como aspectos vinculados a la viabilidad del modelo.

Las voces de los participantes ponen de manifiesto situaciones que fortalecen dicha viabilidad y otras que la limitan. Entre estas últimas, destacan la necesidad de ampliar los espacios de formación docente, fortalecer los recursos tecnológicos, disponer de mayores oportunidades para la coordinación entre profesores y promover una participación más activa de las familias y la comunidad en las acciones educativas orientadas a la construcción de paz. Asimismo, en sus narrativas emerge una percepción favorable respecto a las capacidades existentes para promover procesos de convivencia, formación en valores, diálogo y resolución pacífica de conflictos, aspectos que consideran parte de su experiencia cotidiana dentro de la práctica educativa.

Al referirse a las competencias pedagógicas, el IC-1 expresó: “yo y la mayoría de mis compañeros docentes somos normalistas y contamos con bases pedagógicas sólidas”, resaltando lo siguiente: “sobre todo, pues que contamos con este compromiso formativo para trabajar la cátedra de la paz”. Esta apreciación encuentra correspondencia en las reflexiones del IC-2, al expresar que:

El personal docente cuenta con competencias pedagógicas básicas que van a permitir la orientación del estudiantado en temas referentes a la convivencia, al respeto, a la resolución de conflictos, por lo que de mi experiencia los docentes aplicamos estrategias como el diálogo, el trabajo en grupo, la reflexión sobre valores diariamente lo hacemos.

En el mismo orden de ideas, el IC-3 destacó “yo pienso que en muchos casos nosotros, los docentes, contamos con bases pedagógicas importantes que nos van a permitir promover los valores de convivencia, respeto, participación dentro del aula” y estas competencias se relacionan siempre con las habilidades que llevamos a cabo a través de la mediación de los conflictos, del trabajo colaborativo, de incentivarlos a que utilicen el diálogo siempre para el manejo de las situaciones, problema y de la formación en valores”.

Las narrativas reflejan que los participantes reconocen en su formación y trayectoria profesional una base favorable para el desarrollo del modelo. No obstante, también señalan que la transversalidad demanda conocimientos y habilidades que requieren actualización continua.

En palabras del IC-1, “para ejecutar plenamente este modelo transversal sí necesitamos mucha más capacitación en interdisciplinariedad y en educación para la paz”, mientras que el IC-2 considera necesario “fortalecer estas competencias mediante procesos de formación especializados que permitan mejorar la aplicación de proyectos y actividades desde una perspectiva transversal”. De manera similar, el IC-3 señaló que “en algunos contextos se presentan todavía, pienso yo, que limitaciones en cuanto a procesos de formación que sean específicas para desarrollar la cátedra de la paz de manera transversal”

Los docentes reconocen una distancia entre los saberes construidos a lo largo de su formación profesional y las exigencias propias de un modelo pedagógico transversal. En sus relatos manifiestan confianza para desarrollar procesos educativos en sus respectivas áreas y promover valores asociados a la convivencia; sin embargo, al abordar la articulación entre disciplinas y la incorporación transversal de la Cátedra de la Paz, surgen referencias a la necesidad de capacitación, acompañamiento y formación especializada. Este enfoque es percibido como una forma de trabajo que demanda coordinación, construcción conjunta y vínculos permanentes entre las distintas áreas del conocimiento. En las voces de los participantes, la formación especializada aparece vinculada a la posibilidad de integrar de manera más coherente los contenidos curriculares con los propósitos educativos de la cátedra de la paz.

Junto a las competencias profesionales, los docentes conceden especial importancia a los recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que respaldan el trabajo educativo. En sus relatos aparecen referencias a guías institucionales, talleres, materiales de apoyo para la convivencia, proyectos ambientales escolares y recursos orientados a la formación en valores. Al respecto, el IC-1 manifestó que “contamos con algunos recursos pedagógicos y didácticos que apoyan el trabajo del modelo transversal de la cátedra de la paz, todos los años se implementa material de apoyo tanto en valores, como en la parte emocional y convivencial pero no todos los docentes desde las diferentes áreas implementan esos recursos pedagógicos”.

El mismo informante, adiciona que “la adecuación de los recursos existentes, que a los que sí tenemos acceso, pues los logramos utilizar de manera creativa siempre que se haga articulación en la planeación de los docentes para responder a este enfoque

interdisciplinario...es que considero más que más que cantidad, necesitamos más intencionalidad pedagógica y formativa...Contamos con algunos recursos pedagógicos y didácticos, pero todavía necesitamos fortalecer más los recursos tecnológicos y materiales específicos que integren de manera clara la educación para la paz”.

El testimonio anterior es corroborado el IC-2 quien expresó lo siguiente: “considero que la institución cuenta con algunos recursos pedagógicos, trabajamos con guías, trabajamos con talleres, algunos manejamos materiales audiovisuales que apoyan el desarrollo de la cátedra de la paz”. Asimismo, el IC-3 resaltó que “lo que son estos recursos pedagógicos, didácticos y también tecnológicos, van a facilitar el desarrollo de esas estrategias de enseñanza que lleven a los chicos, a nuestros estudiantes, a la reflexión, al diálogo, a la convivencia y a la participación activa de ellos dentro del proceso educativo en sí, que son los principios centrales de la educación para la paz”.

De acuerdo con estos argumentos, los docentes reconocen la existencia de materiales y herramientas que respaldan el trabajo educativo relacionado con la Cátedra de la Paz. Sin embargo, perciben que estos apoyos no siempre se encuentran vinculados a los propósitos integradores que orientan el trabajo entre las distintas áreas del conocimiento. La necesidad de adecuarlos, emplearlos de manera creativa y relacionarlos con procesos de planificación conjunta sugiere que su aporte educativo depende de la capacidad para convertirlos en instrumentos coherentes con el enfoque interdisciplinario de la propuesta.

No obstante, los relatos también revelan limitaciones asociadas al acceso y la disponibilidad de recursos tecnológicos. El IC-1 señaló que todavía es necesario fortalecer la accesibilidad de “los recursos tecnológicos para todos los docentes”, indicando además que “la falta de conectividad restringe el uso de herramientas digitales y de espacios adecuados para el trabajo por proyectos”. Incluso expresa que los docentes se sienten “un poquito maniatados en cuanto a esos recursos tecnológicos”, verbalización que refleja las dificultades percibidas para aprovechar plenamente las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales. De manera semejante, el IC-2 considera que los recursos disponibles “son limitados” y que sería importante disponer de mayores herramientas tecnológicas para favorecer aprendizajes más significativos y motivadores. Estas apreciaciones coinciden con lo expresado por el IC-3 “la utilización de

plataformas virtuales, de herramientas interactivas van a permitir que el aprendizaje sea fortalecido a través de metodologías que son participativas”.

En las expresiones de los informantes, las herramientas tecnológicas adquieren significado por las oportunidades formativas que brindan para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La posibilidad de acceder a herramientas digitales, plataformas virtuales y recursos interactivos es vinculada con experiencias de participación, diálogo, reflexión y construcción colectiva del conocimiento. Al mismo tiempo, las limitaciones asociadas a la conectividad, la disponibilidad y el acceso a estas herramientas forman parte de una realidad que condiciona su aprovechamiento dentro de la práctica educativa. De este modo, la transversalidad de la cátedra de la paz aparece asociada a la necesidad de contar con condiciones que favorezcan el aprovechamiento pedagógico de herramientas tecnológicas que faciliten el encuentro entre áreas, el trabajo colaborativo y el desarrollo de experiencias pedagógicas acordes con los propósitos formativos de la institución.

A pesar de estas condiciones favorables, emerge de manera reiterada una preocupación relacionada con el tiempo disponible para coordinar, planificar y dar seguimiento a las acciones propuestas. El IC-1 señaló que, aunque existen espacios para coordinar actividades, las exigencias de la dinámica escolar dificultan los encuentros posteriores y el seguimiento continuo de los procesos. Esta preocupación también aparece en la voz del IC-2, quien considera que “la carga académica limita la implementación sostenida de este tipo de iniciativas y resalta la necesidad de contar con una planificación más específica que permita fortalecer los proyectos transversales”. A ello se suman las apreciaciones de IC-3, quien identifica la falta de tiempo, la rigidez curricular, la capacitación insuficiente y algunas restricciones en los recursos como factores que dificultan la consolidación de la Cátedra de la Paz en la institución.

Las reflexiones compartidas por los participantes muestran que la experiencia y las competencias del profesorado, las prácticas asociadas a la convivencia y la formación en valores, los recursos educativos disponibles y las posibilidades de articulación curricular son reconocidos como elementos que respaldan la aplicación del modelo transversal. Al mismo tiempo, revelan la necesidad de fortalecer la formación especializada en transversalidad y educación para la paz, ampliar los recursos tecnológicos, mejorar las condiciones de

conectividad y generar mayores oportunidades para la coordinación y el seguimiento de las acciones pedagógicas. En las voces de los docentes, estos aspectos constituyen condiciones que favorecerían la aplicación de un modelo transversal de la cátedra de la paz orientado a la articulación de saberes de las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Ética.

Adicionalmente, y en correspondencia con los relatos de los informantes, la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz encuentra respaldo en los lineamientos y dinámicas institucionales que orientan la vida académica y formativa de la escuela. En sus verbalizaciones aparecen referencias al Proyecto Educativo Institucional, al Manual de Convivencia, así como al liderazgo directivo y a los mecanismos de organización y seguimiento como elementos que favorecen la articulación de la educación para la paz con las distintas áreas del conocimiento.

En relación con los lineamientos institucionales, los informantes reconocen que la institución cuenta con orientaciones que respaldan la aplicación del modelo. En este sentido, el IC-1 señaló que estos promueven “la formación en valores, la convivencia escolar y el compromiso con el cuidado del medio ambiente”, aspectos que facilitan el trabajo integrado de la Cátedra de la Paz en las diferentes áreas. De forma similar, el IC-2 considera que el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia promueven “el respeto, la tolerancia y la sana convivencia”, aunque advierte la necesidad de fortalecer estos principios mediante actividades y proyectos institucionales desarrollados de manera continua. Por su parte, el IC-3 manifestó:

Yo pienso que los lineamientos curriculares institucionales son un apoyo pedagógico muy importante que va a permitir que se articule la cátedra de la paz con áreas del currículum y esto va a permitir que a su vez se fortalezca la práctica docente, llevando también a que se garantice el proyecto sostenido en esos procesos educativos que llevan a la formación de estudiantes comprometidos con la convivencia armoniosa y el manejo adecuado de los conflictos, es decir, llevándolos a ser unos ciudadanos responsables.

En las apreciaciones de IC-3, los lineamientos institucionales son percibidos como el soporte que otorga coherencia y permanencia a la educación para la paz dentro de la escuela. Su relato pone de manifiesto que la construcción de paz requiere una orientación institucional compartida que favorezca la articulación de saberes, prácticas y propósitos formativos. La

referencia a un proyecto sostenido expresa la necesidad de que las acciones educativas relacionadas con la paz formen parte de la dinámica habitual de la institución y acompañen de manera continua la formación de estudiantes comprometidos con la convivencia y el ejercicio responsable de la ciudadanía.

Las experiencias relatadas también resaltan el papel de los directivos en la viabilidad de la propuesta. Los participantes coinciden en señalar que el respaldo institucional favorece la organización de las actividades, la coordinación docente y el acompañamiento pedagógico necesario para el desarrollo del modelo. Al respecto, el IC-1 expresó que “el apoyo directivo resulta fundamental porque facilita los espacios de planeación conjunta y permite promover proyectos institucionales que fortalecen la aplicación de la Cátedra de la Paz”. De igual manera, el IC-2 considera que cuando los directivos promueven actividades, brindan acompañamiento y respaldan a los docentes, “el proceso se fortalece”, favoreciendo además espacios orientados al desarrollo socioafectivo y la resolución pacífica de conflictos.

Al respecto, el IC-3 manifestó:

Bueno, yo pienso que este es un punto muy importante porque el apoyo de los directivos es determinante para que sea posible que este modelo transversal se lleve en la escuela, por el poder de decisión que tienen y por la potestad de liderar este tipo de proyectos de mejora institucional (...) Los directivos van a facilitar la asignación de recursos, materiales didácticos, tecnológicos y humanos que nosotros como docentes vamos a requerir para llevar a cabo todo este tipo de actividades transversales.

Asimismo, el informante verbaliza que el apoyo directivo “también va a llevar a que se organice la planificación y la coordinación docente, todos estos espacios de trabajo son considerados necesarios para favorecer la aplicación de la cátedra de la paz de manera transversal”. Las apreciaciones de IC-3 muestran que el respaldo institucional es percibido como un componente que integra recursos, decisiones, procesos pedagógicos y acciones de coordinación necesarias para el desarrollo del modelo. La referencia al acompañamiento, la planificación y la accesibilidad de recursos revela una comprensión de los directivos como actores que favorecen las condiciones organizativas requeridas para que la educación para la paz pueda desarrollarse de manera continua dentro de la institución.

En relación con los mecanismos de organización, seguimiento y evaluación, los participantes destacan la importancia de las reuniones pedagógicas, la coordinación entre docentes, la evaluación formativa y el acompañamiento institucional como elementos que favorecen el desarrollo del modelo transversal. Al respecto, el IC-1 señaló que “las reuniones pedagógicas, el trabajo colaborativo entre áreas y el seguimiento mediante la evaluación formativa constituyen mecanismos que apoyan la aplicación del modelo”. En la misma línea, el IC-2 considera que “las reuniones pedagógicas permiten realizar seguimiento a los planes de aula, evaluar las actividades institucionales y organizar de manera más coherente las acciones relacionadas con la Cátedra de la Paz”. Por su parte, el IC-3 expresó:

Pienso que dentro de este proceso es importante una planificación clara, la coordinación docente, espacios de seguimiento también de cómo se van llevando los procesos a través de reuniones periódicas, el establecimiento del comité pedagógico o comunidades de aprendizaje que van a permitir que los docentes planifiquen.

Para este informante, el acompañamiento directivo y las asesorías pedagógicas favorecen procesos de supervisión y retroalimentación que contribuyen a una mayor efectividad del modelo propuesto. Esta verbalización refleja una comprensión de la organización institucional como un proceso colectivo que requiere planificación, coordinación y acompañamiento permanente. En las apreciaciones de IC-3, la aplicación del modelo aparece asociada a espacios de encuentro y reflexión que permiten revisar las prácticas, compartir experiencias y fortalecer las acciones desarrolladas. La referencia a comunidades de aprendizaje, reuniones periódicas y asesorías pedagógicas expresa la importancia atribuida a la construcción conjunta de los procesos educativos y al seguimiento continuo como condiciones que favorecen la viabilidad de la propuesta.

En sus experiencias, la institución educativa tiene como significado ser el espacio donde convergen las orientaciones formativas, las decisiones directivas y las dinámicas de trabajo que hacen posible la articulación de la propuesta con la vida escolar. La permanencia de las acciones, el acompañamiento pedagógico y los espacios de coordinación son percibidos como condiciones que favorecen la continuidad del proceso y fortalecen su desarrollo dentro de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, la falta de tiempo, las limitaciones en el seguimiento y la necesidad de mecanismos de evaluación más definidos aparecen como aspectos que limitan

la aplicación de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la institución educativa.

De los relatos de los informantes emerge la influencia que ejercen las características socioculturales de la comunidad educativa, particularmente las realidades familiares, económicas, culturales y ambientales que acompañan la experiencia formativa de los estudiantes y que inciden en las formas de convivencia que se construyen dentro de la escuela. El IC-1 señaló que “hay que tener en cuenta la realidad familiar, las realidades económicas y ambientales de los estudiantes que son conocidas en la institución ”, destacando la necesidad de que las acciones educativas respondan a las condiciones concretas de la comunidad.

De igual forma, el IC-2 considera que “las características socioculturales influyen notablemente en el comportamiento y en la formación de los estudiantes”, razón por la cual atribuye a la Cátedra de la Paz un papel orientado al fortalecimiento de los valores y de las relaciones interpersonales. El IC-3 expresó que “el contexto cultural y social de la comunidad va a determinar valores, creencias y prácticas de convivencia que predominan en la escuela”, reconociendo la estrecha relación existente entre las dinámicas comunitarias y las experiencias que se desarrollan en el ámbito escolar.

Las expresiones de los informantes sugieren que la construcción de paz es concebida como un proceso estrechamente vinculado a las realidades socioculturales en las que viven los estudiantes. Los valores, las formas de interacción y las prácticas de convivencia adquieren significado en el marco de las condiciones familiares, económicas y culturales que caracterizan a la comunidad educativa. La aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz es percibida como una oportunidad para responder a estas realidades y atender las necesidades formativas presentes en el entorno escolar.

Al profundizar en la influencia del contexto escolar y familiar, surge de manera reiterada el reconocimiento de la relación entre la escuela, la familia y la comunidad como un elemento que favorece la aplicación de la cátedra de la paz. Los participantes coinciden en señalar que la formación en valores, la convivencia y la construcción de una cultura de paz adquieren mayor

significado cuando existe coherencia entre los aprendizajes promovidos en la institución educativa y las prácticas desarrolladas en el entorno familiar. En este sentido, el IC-1 manifestó:

Sí, bueno, el contexto escolar y familiar influye de manera significativa, importante ambos, cuando las familias desde casa refuerzan los valores que se trabajan, refuerzan el cuidado del medio ambiente y existe esa coherencia entre escuela y familia, claro el trabajo de la cátedra de la paz se fortalece y tiene mayor impacto en los estudiantes, por eso es que siempre he hablado con los padres de familia que nosotros somos una alianza escuela-familia, que lo que nosotros trabajemos en la escuela se refuerce desde la casa con el ejemplo, con el diálogo, con la convivencia sana

Asimismo, el IC-1 expresó:

...hay que tener en cuenta la realidad familiar, las realidades económicas y ambientales de los estudiantes; eso debe orientar los temas que se trabajen en el aula...para que el modelo transversal nos ayude o responda verdaderamente a las necesidades de la comunidad.

La experiencia relatada por IC-1 pone de manifiesto que la educación para la paz trasciende los límites de la escuela y requiere la participación activa de las familias para fortalecer los procesos formativos. La idea de una alianza entre escuela y familia remite a la construcción de acciones compartidas orientadas a mantener coherencia entre los valores promovidos en el contexto escolar y las experiencias cotidianas de los estudiantes. En las vivencias del informante, la formación para la paz adquiere mayor sentido cuando los aprendizajes desarrollados en la institución encuentran continuidad en el entorno familiar.

El IC-2 considera que la participación familiar resulta necesaria para alcanzar los propósitos de la Cátedra de la Paz. Desde su experiencia, el apoyo de las familias y un ambiente escolar favorable contribuyen a fortalecer los procesos de convivencia y facilitan la resolución de situaciones conflictivas mediante el diálogo y el trabajo conjunto. En sus palabras, “cuando existe apoyo, un apoyo sincero de parte de las familias y reina un buen ambiente escolar, la implementación del modelo transversal se hace más efectiva. Sin embargo, pienso que cuando hay dificultades familiares o hay dificultades sociales, este proceso puede verse afectado, puede verse limitado”. Por su parte, el IC-3 argumentó lo siguiente:

Pienso que la participación de la familia influye notoriamente porque se necesita un entorno familiar activo, es decir, familias que se involucren con las actividades escolares y que refuercen en la casa todo este tipo de valores que nosotros, a través de este proyecto en la escuela, estamos desarrollando.

Esta apreciación revela que la formación para la paz requiere el involucramiento de las familias, de modo que los valores promovidos en el contexto escolar encuentren continuidad en otros espacios de socialización. La construcción de paz adquiere sentido como una responsabilidad compartida que involucra a los distintos actores de la comunidad educativa en la formación de los estudiantes.

Sin embargo, los participantes también reconocen situaciones que pueden dificultar este proceso. El IC-1 señaló la existencia de estudiantes con poco acompañamiento familiar y problemáticas sociales presentes en el entorno, condiciones que limitan el fortalecimiento de los aprendizajes promovidos desde la escuela. De manera semejante, el IC-3 identifica los entornos familiares conflictivos, la violencia y la escasa participación de algunas familias como factores que pueden dificultar la consolidación de valores orientados a la convivencia y la construcción de paz.

En las voces de los participantes, la aplicación de la cátedra de la paz se encuentra vinculada a las relaciones efectivas que se construyen entre la escuela, la familia y la comunidad. Sus experiencias reflejan una comprensión de la educación para la paz como un proceso colectivo que requiere corresponsabilidad, acompañamiento y participación activa de los diferentes actores que intervienen en la formación de los estudiantes. La alianza escuela-familia-comunidad se constituye como una condición que favorece la consolidación de prácticas orientadas a la convivencia, el diálogo y la construcción de una cultura de paz.

Las experiencias compartidas por los docentes revelan que la factibilidad para la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz se configura a partir de la convergencia de condiciones técnico-pedagógicas, institucionales y contextuales presentes en la institución educativa, junto con las necesidades de fortalecimiento identificadas desde su práctica pedagógica.

En sus relatos reconocen competencias profesionales, recursos pedagógicos y tecnológicos, lineamientos institucionales, apoyo directivo y características del contexto escolar que constituyen una base para el desarrollo de la propuesta. Al mismo tiempo, expresan la necesidad de fortalecer la formación especializada en transversalidad y educación para la paz,

ampliar la disponibilidad y el acceso a recursos tecnológicos, consolidar los espacios de planificación y coordinación docente, fortalecer los procesos de seguimiento institucional y promover una participación más activa de las familias y la comunidad educativa.

El significado que emerge de estas experiencias expresa que la factibilidad del modelo se construye mediante la articulación entre las condiciones existentes y las necesidades de fortalecimiento reconocidas por los participantes. Esta articulación orienta las acciones requeridas para consolidar la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz y sustenta su incorporación en la educación básica primaria como una propuesta pedagógica orientada a la integración de saberes y a la construcción de paz.

La figura 10 representa el significado emergente construido a partir de las experiencias de los docentes sobre la factibilidad para la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz. En la parte central de la figura se representa como núcleo articulador la convergencia de las condiciones para la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz. Este núcleo integra las condiciones existentes y las necesidades de fortalecimiento identificadas por los docentes, cuya interacción sustenta la factibilidad de la propuesta.

Alrededor de este núcleo se organizan las condiciones técnico-pedagógicas, institucionales y contextuales que, de acuerdo con las experiencias de los participantes, intervienen en la aplicación del modelo. En las condiciones técnico-pedagógicas se representan, por una parte, las condiciones existentes, entre ellas las competencias pedagógicas del profesorado, los recursos pedagógicos y didácticos disponibles, así como las estrategias educativas orientadas a la convivencia y la formación en valores. De igual manera, se incorporan las necesidades de fortalecimiento relacionadas con la formación especializada en transversalidad y educación para la paz, el acceso a recursos tecnológicos y el fortalecimiento de la interdisciplinariedad y la planificación conjunta.

Las condiciones institucionales reúnen aquellos elementos vinculados con la organización y gestión de la institución educativa. En ellas se representan las condiciones existentes, tales como el apoyo y liderazgo del equipo directivo, la flexibilidad curricular, el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y los espacios de coordinación

docente. Asimismo, se incluyen las necesidades de fortalecimiento orientadas a ampliar los espacios de planificación conjunta, fortalecer el acompañamiento institucional, consolidar los procesos de seguimiento y promover comunidades de aprendizaje entre los docentes.

En las condiciones contextuales se representan las características del entorno que respaldan la aplicación de la propuesta, entre ellas el conocimiento de la realidad sociocultural, la vinculación con las familias y la comunidad, así como el desarrollo de experiencias contextualizadas. Del mismo modo, se identifican necesidades de fortalecimiento relacionadas con una mayor participación de las familias, el fortalecimiento de la articulación escuela-familia-comunidad y el diseño de proyectos educativos contextualizados que respondan a las necesidades del entorno.

Figura 10

Significado emergente 5: Condiciones pedagógicas, institucionales y contextuales para la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz



Nota: Montes de Oca (2026)

Construcción teórica del modelo transversal articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética

Como parte de la discusión de los resultados cualitativos, se desarrolla la construcción teórica del modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria. Este proceso se orienta a integrar los aportes obtenidos durante el análisis fenomenológico con los referentes teóricos considerados en la investigación, con el propósito de dar respuesta al objetivo general relacionado con la aplicación de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz en el contexto de la educación básica primaria.

Teorización del modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética. Los hallazgos obtenidos a partir del análisis fenomenológico permitieron construir una aproximación teórica sobre los fundamentos que sustentan el diseño y la factibilidad de ejecución de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria. Las experiencias compartidas por los docentes dieron lugar a significados relacionados con la formación ética, ciudadana y socioambiental para la paz, así como con la transversalidad pedagógica y las condiciones requeridas para la implementación de la propuesta en el contexto escolar.

Entre los significados contruidos, la paz como formación ética para la convivencia emerge como un proceso asociado al desarrollo de valores, actitudes y formas de relación que favorecen el reconocimiento de los otros, el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos. El respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la empatía forman parte de los aprendizajes que acompañan la vida cotidiana de la escuela y orientan las prácticas de convivencia entre los estudiantes. La paz aparece vinculada a las relaciones que se construyen en el encuentro con los demás y a las experiencias que permiten afrontar las diferencias mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos.

Lo anteriormente expuesto guarda correspondencia con los planteamientos de Galtung (2003), quien concibe la paz como un proceso permanente orientado a la convivencia, al bienestar y al fortalecimiento de relaciones humanas más justas. Esta concepción guarda

afinidad con los significados construidos durante el proceso de análisis, al situar la paz en las interacciones cotidianas y en las formas de relación que favorecen el respeto mutuo y la convivencia.

Esta interpretación también encuentra afinidad con los planteamientos de Bolívar (2021), para quien los valores constituyen referentes que orientan las conductas y las formas de relación de las personas dentro de la sociedad. El respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la empatía trascienden su condición de contenidos formativos para convertirse en principios que orientan la manera como los estudiantes interactúan con los demás y participan en la vida escolar. Estos valores se expresan en prácticas cotidianas vinculadas con la escucha, el diálogo, el reconocimiento de las diferencias y la construcción de acuerdos en los espacios de convivencia.

La importancia atribuida al diálogo, al respeto por las diferencias y a la construcción de acuerdos guarda relación con lo planteado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2017), al señalar que convivir en paz implica aceptar las diferencias, escuchar, reconocer, respetar y valorar a los demás. Esta propuesta teórica coincide con una concepción de la convivencia sustentada en el diálogo, la empatía y el reconocimiento mutuo dentro de la comunidad educativa.

La paz puede interpretarse como un proceso formativo que se construye a partir de valores que favorecen el desarrollo de la empatía, el diálogo y el reconocimiento de las diferencias. Estos elementos se articulan en prácticas de convivencia que promueven la búsqueda de acuerdos y el fortalecimiento de relaciones respetuosas dentro de la comunidad educativa. La formación ética para la convivencia constituye una base para la construcción de una cultura de paz sustentada en el respeto mutuo, la solidaridad y la valoración de los demás.

Por su parte, el ejercicio de ciudadanía democrática se concibe como un proceso asociado al reconocimiento de los derechos y deberes, la participación responsable, el respeto por la diversidad y el compromiso con el bienestar colectivo. La formación para la paz se vincula con situaciones que permiten a los estudiantes participar en la vida escolar, expresar sus opiniones, escuchar a los demás y asumir responsabilidades frente a las decisiones que afectan

la convivencia. La ciudadanía adquiere sentido en las prácticas cotidianas donde los estudiantes aprenden a construir acuerdos, convivir con personas diferentes y participar activamente en los espacios compartidos.

Los planteamientos de Truvilla (2006) apoyan lo que se viene exponiendo al destacar la necesidad de una educación orientada al ejercicio consciente, crítico, activo y solidario de la ciudadanía. El autor sostiene que la formación ciudadana debe favorecer la participación en la vida colectiva y contribuir a la construcción de sociedades cohesionadas, pacíficas y comprometidas con el bien común. Asimismo, señala que la educación ciudadana implica desarrollar capacidades para comprender la realidad social, participar en ella y asumir responsabilidades frente a las acciones que inciden en la vida comunitaria. Tales planteamientos guardan relación con la participación responsable, el reconocimiento de los derechos y deberes, el respeto por la diversidad y la corresponsabilidad como aprendizajes asociados a la construcción de paz.

Estas consideraciones también encuentran respaldo en el Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (UNESCO, 2006), el cual señala que el entorno escolar debe promover y practicar los derechos humanos a través de las relaciones, las normas institucionales y los procesos de enseñanza y aprendizaje. El documento plantea la importancia de generar espacios donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones, participar activamente en la vida escolar y desarrollar experiencias de aprendizaje sustentadas en principios democráticos y participativos.

Basado en las ideas precedentes, la formación ciudadana se construye mediante la participación, el diálogo, el reconocimiento de los derechos y deberes y la corresponsabilidad frente a las acciones que forman parte de la vida social. La ciudadanía democrática adquiere significado en las interacciones cotidianas donde los estudiantes expresan sus opiniones, construyen acuerdos, asumen responsabilidades y se involucran activamente en asuntos relacionados con la vida escolar. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de actitudes orientadas al respeto por los demás, la convivencia y el compromiso con el bienestar común.

Estos aprendizajes forman parte de la educación para la paz. Los espacios de diálogo, escucha y participación brindan oportunidades para que los estudiantes sean valorados y tengan una participación activa dentro de la comunidad educativa, fortaleciendo relaciones sustentadas en el respeto, la inclusión y la responsabilidad compartida. Educar para la paz implica promover experiencias que favorezcan el ejercicio de una ciudadanía democrática orientada a la convivencia, la participación y el compromiso con la vida colectiva.

La formación ética y ciudadana asociada a la educación para la paz encuentra un complemento en los aprendizajes relacionados con el cuidado de la vida y del entorno. El uso responsable de los recursos naturales, la protección del ambiente y el desarrollo de actitudes orientadas a la sostenibilidad forman parte de este proceso formativo. Estos planteamientos guardan relación con la Carta de la Tierra (2000), la cual promueve el respeto y el cuidado de la comunidad de vida, así como con la concepción de desarrollo sustentable propuesta por Pérez (2006), quien relaciona la calidad de vida, la equidad y la preservación ambiental con las necesidades de las generaciones presentes y futuras.

De igual manera, el ODS 16 incluido en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) destacan la relación existente entre paz, sostenibilidad y bienestar humano, reconociendo la necesidad de adoptar formas de desarrollo que contribuyan a preservar las condiciones de vida para las generaciones venideras. En este sentido, la educación para la paz incorpora el cuidado de la vida y del entorno como parte de la formación integral de los estudiantes. El respeto por la naturaleza, el uso responsable de los recursos y la valoración de las distintas formas de vida aparecen vinculados a prácticas orientadas a la sostenibilidad y al bienestar común.

Estos aprendizajes contribuyen al desarrollo de actitudes y comportamientos sustentados en la responsabilidad frente al entorno, reconociendo la interdependencia existente entre las personas, la comunidad y el ambiente. Desde esta relación, las decisiones cotidianas adquieren una dimensión ética al generar efectos que trascienden el ámbito individual e inciden en la conservación de las condiciones que hacen posible la vida y en su preservación para las generaciones presentes y futuras.

Junto con los fundamentos éticos, ciudadanos y socioambientales que orientan la educación para la paz, adquieren relevancia las condiciones pedagógicas que hacen posible su desarrollo dentro de la escuela. La educación para la paz encuentra mayores posibilidades de desarrollo cuando los aprendizajes dejan de abordarse de manera fragmentada y pasan a relacionarse a través de experiencias formativas compartidas. En este contexto, la integración de las ciencias sociales, las ciencias naturales y la ética favorece la construcción de vínculos entre conocimientos, valores y experiencias que permiten abordar la realidad desde una mirada más amplia e integrada.

Esta interpretación guarda relación con lo establecido en el Decreto 1038 de la República de Colombia (2015), el cual dispone la articulación de la Cátedra de la Paz con áreas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Ética. De igual manera, Botero (2008) plantea que la transversalidad curricular atraviesa las distintas áreas del conocimiento con la finalidad de favorecer una formación integral que articule el ser, el saber, el hacer y el convivir. Tales planteamientos coinciden con la importancia atribuida a la integración de saberes y a la construcción de experiencias de aprendizaje orientadas hacia propósitos formativos compartidos.

La integración de las ciencias sociales, las ciencias naturales y la ética permite que cada área aporte elementos particulares para la comprensión de la convivencia, la participación ciudadana, el cuidado de la vida y la resolución pacífica de los conflictos. La convergencia de estos saberes favorece procesos formativos más amplios, en los que los estudiantes pueden relacionar conocimientos, contrastar perspectivas y construir respuestas frente a situaciones presentes en su realidad cotidiana.

En consonancia con Parra (2003), la transversalidad curricular favorece la relación entre los contenidos escolares y la realidad social, ética y comunitaria de los estudiantes. Esta vinculación permite que los aprendizajes encuentren sentido en las experiencias cotidianas y se articulen con las necesidades, problemáticas y desafíos presentes en los diferentes contextos donde se desarrolla la vida escolar.

La importancia atribuida a la articulación de saberes guarda relación con los planteamientos de Salas (2020), quien señala que la Cátedra de la Paz debe generar espacios de diálogo orientados al fortalecimiento de una cultura de paz y al desarrollo de formas de convivencia sustentadas en la participación y el respeto. Esta orientación coincide con la valoración otorgada a las experiencias compartidas de aprendizaje, donde la interacción entre estudiantes y docentes favorece la construcción colectiva de conocimientos y la reflexión sobre situaciones vinculadas con la convivencia y la vida en comunidad.

Por su parte, Vásquez-Russi (2020) plantea que la educación para la paz requiere metodologías activas, participativas y coherentes con un enfoque constructivista y transversal. La autora destaca la importancia de promover experiencias significativas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades sociales, emocionales y ciudadanas mediante el diálogo, la cooperación y la participación. Tales planteamientos encuentran correspondencia con la relevancia atribuida a los proyectos integrados, al trabajo colaborativo y a la contextualización de los aprendizajes como estrategias que favorecen la construcción de paz dentro de los espacios escolares.

A su vez, Otálora (2018) sostiene que la Cátedra de la Paz debe articularse con los propósitos formativos de las distintas áreas del currículo para evitar que sea percibida como una actividad aislada. La autora resalta la función mediadora del docente y la necesidad de integrar valores, actitudes y aprendizajes en las diferentes dinámicas escolares. Esta apreciación coincide con la importancia otorgada a la coordinación entre docentes, la planificación conjunta y la construcción de propuestas pedagógicas compartidas orientadas a fortalecer la formación integral de los estudiantes.

La transversalidad adquiere significado como una forma de articulación de saberes orientada a integrar los distintos aprendizajes que sustentan la educación para la paz. La formación para la paz se desarrolla mediante la convergencia de conocimientos, valores y experiencias procedentes de las ciencias sociales, las ciencias naturales y la ética. Cada una de estas áreas aporta elementos complementarios dentro de una misma propuesta educativa. La ética contribuye al fortalecimiento de valores y actitudes vinculadas con el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la empatía. Las ciencias sociales favorecen la comprensión de

la convivencia, la participación democrática, los derechos, los deberes y la construcción de ciudadanía. Por su parte, las ciencias naturales promueven el cuidado de la vida, la valoración del entorno, la sostenibilidad y la responsabilidad frente a las generaciones presentes y futuras.

De esta forma, la transversalidad constituye el principio articulador que integra la formación ética, ciudadana y socioambiental dentro de una misma propuesta educativa. A través de ella convergen los valores promovidos desde la ética, los aprendizajes asociados a la ciudadanía democrática desarrollados en las ciencias sociales y las responsabilidades vinculadas al cuidado de la vida y del entorno trabajadas desde las ciencias naturales. Esta integración sustenta la construcción de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz orientado a la formación integral de los estudiantes.

La factibilidad del modelo transversal de la Cátedra de la Paz se configura como una condición construida colectivamente dentro de la institución educativa. Su aplicación requiere la convergencia de procesos formativos, recursos pedagógicos, organización institucional y participación comunitaria que permitan sostener de manera permanente las acciones orientadas a la educación para la paz. La viabilidad de la propuesta se relaciona con la capacidad de integrar estos elementos dentro de una misma dinámica educativa, favoreciendo la articulación entre los propósitos formativos de la escuela y las necesidades del contexto.

Esta concepción guarda relación con la Teoría Integrativa de la Paz de Danesh (2006), quien plantea que la unidad constituye una condición consciente de integración, cooperación y construcción conjunta orientada a favorecer la convivencia y la transformación de los conflictos. Desde esta óptica, la implementación de la propuesta requiere la articulación de esfuerzos institucionales y comunitarios dirigidos hacia un propósito formativo compartido.

La formación docente ocupa un lugar relevante dentro de esta construcción. La experiencia profesional, las competencias pedagógicas vinculadas con la convivencia, la formación en valores y la mediación de conflictos constituyen una base favorable para el desarrollo de la propuesta. No obstante, la transversalización de la Cátedra de la Paz demanda procesos continuos de actualización que fortalezcan conocimientos relacionados con la interdisciplinariedad, la articulación curricular y las metodologías propias de la educación para

la paz. La capacitación especializada adquiere así un papel importante para consolidar las capacidades requeridas por el modelo.

La apreciación anterior, coincide con lo planteado por Ceballos, Soto y Tomero (2025), quienes sostienen que la implementación de la Cátedra de la Paz exige fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, al considerar que la preparación docente constituye una condición indispensable para promover la convivencia pacífica y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. De igual manera, Bedmar y Montero (2013) destacan la responsabilidad de las instituciones educativas en la formación permanente de los docentes en contenidos y valores asociados a la cultura de paz.

Por otra parte, los recursos educativos forman parte de las condiciones que respaldan la aplicación de la propuesta. Su aporte trasciende la simple disponibilidad de materiales y herramientas, adquiriendo valor en la medida en que contribuyen a la integración de saberes y al desarrollo de experiencias de aprendizaje coherentes con el enfoque transversal. En este sentido, la pertinencia de los recursos, su contextualización y las posibilidades de acceso a herramientas tecnológicas inciden en la implementación de estrategias participativas, colaborativas e innovadoras orientadas a la formación para la paz. Estos planteamientos encuentran respaldo en Vásquez-Russi (2020), quien señala que la educación para la paz requiere metodologías activas, participativas y contextualizadas que permitan a los estudiantes vivenciar la paz en su cotidianidad escolar mediante experiencias significativas de aprendizaje.

La organización institucional constituye otro elemento asociado a la viabilidad del modelo. El liderazgo directivo, la planificación compartida, los espacios de coordinación, el acompañamiento pedagógico y los procesos de seguimiento favorecen la continuidad de las acciones educativas y fortalecen la incorporación de la educación para la paz dentro de las dinámicas escolares. La transversalización de la propuesta requiere acuerdos institucionales que permitan integrar esfuerzos y orientar las acciones pedagógicas hacia objetivos formativos comunes.

En este sentido, Acevedo y Báez (2018) sostienen que las instituciones educativas están llamadas a propiciar procesos sociales sustentados en la confianza, el respeto mutuo y la

solidaridad, favoreciendo relaciones que contribuyan al desarrollo integral de las personas y al mejoramiento de su calidad de vida. Asimismo, Salas (2020) plantea que la cátedra de la paz promueve espacios de diálogo orientados a fortalecer una cultura de paz en las comunidades educativas, aspecto que resalta la importancia del compromiso institucional para garantizar la continuidad de estas acciones formativas.

La aplicación del modelo también se encuentra vinculada a las relaciones establecidas entre la escuela, la familia y la comunidad. La formación para la paz adquiere mayor consistencia cuando los aprendizajes promovidos en el ámbito escolar encuentran continuidad en otros espacios de socialización. La participación familiar, el acompañamiento a los estudiantes y la construcción de vínculos de colaboración con la comunidad favorecen procesos educativos más coherentes y fortalecen la formación ética, ciudadana y socioambiental impulsada desde la escuela. Esta apreciación guarda relación con Sandoval (2014), quien concibe la convivencia como una construcción colectiva sustentada en la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. De igual manera, Zapata (2006) plantea que la educación social se orienta al bienestar integral de las personas y las comunidades, reconociendo la necesidad de formar sujetos capaces de convivir y participar activamente dentro de su entorno social.

En síntesis, la factibilidad del modelo transversal de la Cátedra de la Paz se construye a partir de condiciones pedagógicas, institucionales y comunitarias que favorecen su incorporación dentro de las dinámicas escolares. La formación docente, los recursos educativos, el liderazgo institucional y la articulación entre escuela, familia y comunidad constituyen elementos que hacen viable la integración de los contenidos de la Cátedra de la Paz con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética. La convergencia de estas condiciones favorece el desarrollo de una propuesta formativa capaz de articular valores, ciudadanía y responsabilidad socioambiental dentro de una misma experiencia educativa.

Síntesis teórica del modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética. La construcción teórica derivada de esta investigación concibe la Cátedra de la Paz como un eje transversal orientado a integrar la formación ética, ciudadana y socioambiental dentro de los procesos educativos desarrollados en la

educación básica primaria. Los significados construidos por los participantes muestran que la paz trasciende la resolución de conflictos y se relaciona con la formación de estudiantes capaces de convivir, participar activamente en la vida colectiva y asumir responsabilidades frente al cuidado de la vida y del entorno.

La formación ética aporta los valores que orientan las relaciones humanas en los distintos espacios de socialización, particularmente en la escuela, la familia y la comunidad, promoviendo el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la empatía como referentes para la convivencia. La formación ciudadana comprende la participación democrática, el reconocimiento de los derechos y deberes, el respeto por la diversidad y el compromiso con el bienestar colectivo. Por su parte, la formación socioambiental incorpora el respeto por la naturaleza, el uso responsable de los recursos y la responsabilidad frente a su conservación para las generaciones presentes y futuras.

Estos tres ámbitos convergen en una misma propuesta educativa orientada al desarrollo de la Cátedra de la Paz desde un enfoque curricular transversal. La integración de estos aprendizajes requiere formas de enseñanza que favorezcan el trabajo conjunto entre áreas tradicionalmente desarrolladas de manera independiente. En este estudio, la interdisciplinariedad, la transversalidad curricular y el aprendizaje contextualizado y colaborativo surgen como referentes metodológicos que facilitan el vínculo entre las ciencias sociales, las ciencias naturales y la ética, generando oportunidades para abordar la educación para la paz desde múltiples experiencias formativas. Del mismo modo, la relación entre estas áreas integra conocimientos, valores y experiencias alrededor de situaciones vinculadas con la convivencia, la participación ciudadana, la sostenibilidad y la vida en comunidad, favoreciendo una formación más amplia e integrada de los estudiantes.

Por otra parte, la aplicación de este modelo demanda condiciones relacionadas con la formación docente, la disponibilidad de recursos, el acompañamiento institucional, la planificación compartida y la participación de las familias y la comunidad. La presencia de estas condiciones fortalece las posibilidades de incorporar la Cátedra de la Paz dentro de las dinámicas escolares y de sostener procesos formativos coherentes con las necesidades del contexto. La relación entre escuela, familia y comunidad, junto con el compromiso institucional y pedagógico, contribuye a consolidar las bases necesarias para el desarrollo de la propuesta.

A partir de estas relaciones surge un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, que integra valores, ciudadanía y responsabilidad socioambiental dentro de una misma experiencia educativa, orientada a formar estudiantes capaces de convivir, participar responsablemente en la vida colectiva y asumir compromisos frente al cuidado de la vida y del entorno. La transversalidad constituye el eje articulador que favorece la incorporación permanente de estos aprendizajes en las experiencias formativas desarrolladas dentro de la escuela.

Integración de resultados y metainferencias

Las metainferencias constituyen el proceso de integración e interpretación conjunta de la información generada mediante los enfoques cuantitativo y cualitativo. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), representan las conclusiones que emergen al relacionar ambos conjuntos de resultados, permitiendo identificar convergencias, divergencias y aportes complementarios que conducen a una comprensión más amplia del fenómeno investigado.

En correspondencia con este planteamiento metodológico, las metainferencias de la presente investigación se construyen a partir de la integración del análisis cuantitativo y de los hallazgos derivados del análisis fenomenológico. Para ello, se establecen las relaciones de convergencia, divergencia y complementariedad entre ambos enfoques, con el propósito de generar una interpretación integrada que sustente la construcción del modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación básica primaria.

Como apoyo a este proceso de integración, en la Tabla 17 se presenta la matriz de metainferencias. En ella se relacionan los principales resultados del análisis estadístico con los hallazgos obtenidos durante el análisis fenomenológico, identificando la relación existente entre ambos enfoques y las metainferencias derivadas de su integración.

Tabla 17*Matriz de integración de resultados y construcción de metainferencias*

RESULTADOS CUANTITATIVOS	HALLAZGOS CUALITATIVOS	RELACIÓN	METAINFERENCIA
La dimensión Percepción e importancia de la Cátedra de la Paz obtuvo una valoración muy adecuada, destacándose la formación ciudadana, la convivencia en armonía y la formación en valores.	Los docentes conciben la Cátedra de la Paz como un proceso orientado a la formación ética para la convivencia, el ejercicio de la ciudadanía democrática y el compromiso con la vida y el entorno.	Complementariedad: el análisis cualitativo amplía el significado de los resultados cuantitativos.	Los resultados cuantitativos evidencian una valoración favorable hacia la Cátedra de la Paz, mientras que los hallazgos cualitativos amplían su comprensión al explicar que dicha valoración se sustenta en la formación ética, ciudadana y socioambiental que los docentes atribuyen a esta propuesta educativa.
La dimensión Capacitación docente alcanzó una valoración moderada, evidenciando la necesidad de fortalecer los procesos de formación para el desarrollo de la Cátedra de la Paz.	Los docentes reconocen la importancia de la capacitación, pero manifiestan la necesidad de formación específica en transversalidad curricular, educación para la paz, planificación conjunta y estrategias metodológicas para su implementación.	Complementariedad: el análisis cualitativo precisa las necesidades identificadas en el análisis cuantitativo.	La integración de ambos enfoques evidencia que las competencias docentes existentes constituyen una base para desarrollar la propuesta; sin embargo, su implementación requiere fortalecer la formación específica en transversalidad y en estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la Cátedra de la Paz.
La dimensión Metodología para el desarrollo de la Cátedra de la Paz obtuvo una valoración muy adecuada, destacándose la articulación de contenidos entre Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética.	Los docentes identifican la transversalidad, la interdisciplinariedad, el aprendizaje contextualizado y el trabajo colaborativo como referentes metodológicos para desarrollar la Cátedra de la Paz, aunque reconocen la necesidad de mayor planificación, coordinación y acompañamiento institucional.	Complementariedad: ambos enfoques sustentan la implementación transversal de la Cátedra de la Paz.	La integración de los resultados muestra que la articulación entre las áreas del conocimiento constituye una condición favorable para el desarrollo transversal de la Cátedra de la Paz; no obstante, su implementación demanda procesos sistemáticos de planificación, coordinación docente y acompañamiento institucional que favorezcan el trabajo transversal.

Nota: Montes de Oca (2026)

La integración de los resultados cuantitativos y los hallazgos cualitativos amplía la comprensión acerca de la implementación de la Cátedra de la Paz en la educación básica primaria. La convergencia entre ambos enfoques evidencia que los docentes reconocen el aporte de esta propuesta a la formación integral de los estudiantes y aporta fundamentos que sustentan su desarrollo desde una perspectiva transversal.

La evidencia integrada revela que la Cátedra de la Paz es concebida como un proceso formativo orientado a la formación ética para la convivencia, el ejercicio de la ciudadanía democrática y el compromiso con la vida y el entorno. Desde esta integración, los resultados cuantitativos adquieren mayor profundidad al interpretarse a la luz de los significados que los docentes atribuyen a la formación ciudadana, la convivencia y los valores desde sus experiencias educativas.

El análisis conjunto de la información evidencia que la implementación de la Cátedra de la Paz requiere una propuesta metodológica sustentada en la transversalidad curricular, la interdisciplinariedad, el aprendizaje contextualizado y el trabajo colaborativo. A ello se suman la planificación compartida, la coordinación entre docentes y el acompañamiento institucional, identificados como elementos que favorecen el desarrollo articulado de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética.

La integración de la evidencia permitió reconocer, además, que la formación docente constituye una condición para la aplicación del modelo transversal. Si bien los docentes disponen de competencias que favorecen este proceso, las experiencias compartidas ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación específica en transversalidad curricular, educación para la paz y estrategias de articulación entre áreas del conocimiento, de manera que estos aprendizajes puedan incorporarse de forma sistemática a la práctica pedagógica.

La síntesis de ambos enfoques evidencia que la implementación de la Cátedra de la Paz demanda la articulación de fundamentos teóricos, metodológicos y condiciones de factibilidad que orienten su desarrollo en la educación básica primaria. De esta integración emerge el modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias

Naturales y Ética, como respuesta teórica construida a partir de la convergencia entre la evidencia cuantitativa y los significados derivados del análisis fenomenológico.

Análisis DOFA para la factibilidad de aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz

Con el propósito de determinar la factibilidad de aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz, se elaboró una matriz DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas) construida a partir del análisis de las verbalizaciones compartidas por los docentes durante las entrevistas. En sus relatos emergieron elementos relacionados con las condiciones que, desde su experiencia, favorecen o limitan la aplicación de la propuesta, así como aspectos del ámbito institucional y del entorno educativo que pueden fortalecer su desarrollo o representar desafíos para su implementación.

La matriz DOFA presentada en la Tabla 18 deriva del proceso de interpretación fenomenológica realizado sobre las experiencias de los participantes. Las fortalezas y debilidades sintetizan las condiciones internas identificadas en las verbalizaciones de los docentes. Las oportunidades y amenazas agrupan aquellos elementos del ámbito institucional, normativo y social que, de acuerdo con las experiencias compartidas por los participantes, inciden en la factibilidad de aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz.

Tabla 18

Matriz DOFA derivada del análisis fenomenológico para determinar la factibilidad de aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética.

FORTALEZAS Condiciones internas existentes	DEBILIDADES Condiciones internas que requieren fortalecimiento
• Flexibilidad curricular que favorece la articulación entre Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética. • Existencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Manual de Convivencia como referentes para integrar la Cátedra de la Paz. • Experiencias docentes en el uso de proyectos, talleres y trabajo colaborativo. • Competencias docentes para desarrollar procesos formativos relacionados con la Cátedra de la Paz.	• Formación insuficiente en transversalidad y Cátedra de la Paz. • Disponibilidad limitada de recursos tecnológicos, digitales y multimedia para fortalecer las estrategias pedagógicas. • Insuficiente planificación y coordinación docente para el desarrollo transversal. • Tiempo limitado para la planificación conjunta, la coordinación y el seguimiento de las acciones pedagógicas. • Escasa articulación entre la escuela, la familia y la comunidad en las acciones relacionadas con la educación para la paz.
OPORTUNIDADES Condiciones externas aprovechables	AMENAZAS Condiciones externas que pueden dificultar
• Liderazgo y capacidad de decisión de los equipos directivos para respaldar la implementación del modelo. • Marco normativo que promueve la Cátedra de la Paz y la formación ciudadana. • Posibilidad de fortalecer la articulación escuela-familia-comunidad. • Integración del modelo al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y a los proyectos pedagógicos transversales. • Posibilidad de desarrollar procesos permanentes de formación y actualización docente.	• Sobrecarga académica y administrativa que limita los espacios destinados a la planificación y la coordinación docente. • Limitaciones presupuestarias para la adquisición de recursos tecnológicos y materiales didácticos. • Condiciones sociales y familiares que afectan la continuidad de los procesos educativos. • Cambios en las prioridades institucionales o en las políticas educativas que puedan afectar la continuidad de la propuesta.

Nota: Montes de Oca (2026)

El análisis de la matriz DOFA conduce a valorar la factibilidad de aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la educación básica primaria. La información derivada de las experiencias compartidas por los docentes evidencia la presencia de condiciones internas que favorecen el desarrollo de la propuesta, entre ellas la flexibilidad curricular, la existencia de lineamientos institucionales, las competencias docentes y las experiencias previas de trabajo colaborativo. Estas fortalezas constituyen una base para impulsar la puesta en práctica del modelo y favorecen el aprovechamiento de las oportunidades presentes en el contexto institucional y normativo.

La matriz también identifica debilidades relacionadas con la formación específica en transversalidad y Cátedra de la Paz, la disponibilidad de recursos tecnológicos, la planificación y coordinación docente, así como la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad. Estas condiciones corresponden a aspectos susceptibles de fortalecimiento mediante estrategias institucionales orientadas a la formación docente, la organización pedagógica y la participación de los diferentes actores educativos.

El análisis estratégico evidencia, además, oportunidades asociadas al liderazgo de los equipos directivos, al marco normativo vigente, a la integración del modelo con el Proyecto Educativo Institucional y a la posibilidad de fortalecer la formación docente y la vinculación de las familias. Estas condiciones amplían las posibilidades de consolidar la propuesta dentro de la dinámica institucional.

En cuanto a las amenazas, se identifican factores relacionados con la sobrecarga académica y administrativa, las limitaciones presupuestarias, las condiciones sociales y familiares y los posibles cambios en las prioridades institucionales o educativas. Estos elementos pueden limitar el desarrollo de la propuesta; sin embargo, las fortalezas identificadas y las estrategias derivadas del análisis DOFA ofrecen alternativas para disminuir su impacto y favorecer la sostenibilidad del modelo propuesto.

En síntesis, los resultados del análisis evidencian que la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz es factible en la educación básica primaria. Las fortalezas institucionales identificadas, las oportunidades presentes en el contexto y las estrategias dirigidas a superar las debilidades respaldan esta factibilidad y orientan las acciones necesarias para su implementación progresiva y sostenida.

Con base en los resultados del análisis DOFA, se formularon las estrategias presentadas en la tabla 19, dirigidas a fortalecer la factibilidad de aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la educación básica primaria. Estas estrategias articulan las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas identificadas durante el análisis y establecen acciones para favorecer la aplicación del modelo en las instituciones educativas.

Las estrategias FO fortalecen los fundamentos metodológicos del modelo mediante el aprovechamiento de las fortalezas institucionales y las oportunidades del contexto. Las estrategias DO atienden las principales debilidades identificadas con el propósito de consolidar la factibilidad técnico-pedagógica de la propuesta. Las estrategias FA contribuyen a la sostenibilidad del modelo frente a las amenazas del entorno, mientras que las estrategias DA reducen las barreras que pueden dificultar su aplicación. De esta manera, las estrategias propuestas ofrecen una ruta de acción para respaldar la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la educación básica primaria.

Tabla 19

Estrategias derivadas de la matriz DOFA para la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética

CRUCE ESTRATÉGICO	ESTRATEGIAS PROPUESTAS
FO (Fortalezas – Oportunidades)	FO1. Aprovechar la flexibilidad curricular, el PEI y las competencias docentes para incorporar de manera transversal la Cátedra de la Paz en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, con el respaldo de los equipos directivos y el marco normativo vigente. FO2. Potenciar las experiencias de trabajo colaborativo mediante proyectos pedagógicos institucionales que favorezcan la participación de la familia y la comunidad en acciones orientadas a la construcción de una cultura de paz.
DO (Debilidades – Oportunidades)	DO1. Diseñar un programa permanente de formación docente en transversalidad curricular y Cátedra de la Paz, aprovechando el apoyo directivo y las oportunidades de actualización profesional existentes. DO2. Fortalecer la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad mediante proyectos institucionales y acciones participativas.
FA (Fortalezas – Amenazas)	FA1. Utilizar la flexibilidad curricular, las estrategias pedagógicas desarrolladas por los docentes y el trabajo colaborativo para optimizar los espacios de planificación y coordinación frente a la sobrecarga académica y administrativa. FA2. Integrar la Cátedra de la Paz a los proyectos institucionales existentes para favorecer la continuidad de las acciones pedagógicas ante posibles cambios en las prioridades institucionales o en las políticas educativas.
DA (Debilidades – Amenazas)	DA1. Establecer mecanismos de planificación, coordinación y seguimiento que permitan optimizar los espacios institucionales disponibles y disminuir el impacto de la sobrecarga académica sobre el desarrollo del modelo. DA2. Gestionar progresivamente recursos tecnológicos y fortalecer la participación de la comunidad educativa para reducir el efecto de las limitaciones presupuestarias y de las condiciones sociales que pueden afectar la aplicación del modelo.

Nota: Montes de Oca (2026)

CAPITULO V: LA PROPUESTA

Modelo transversal “Saberes para la Paz”: un trinomio para convivir, participar y cuidar

El modelo transversal “Saberes para la Paz”: un trinomio para convivir, participar y cuidar surge como una construcción derivada del proceso investigativo y de las voces, experiencias y perspectivas de los docentes recogidas durante su desarrollo. La estructura de este modelo parte del análisis e interpretación conjunta de los resultados cuantitativos y cualitativos, en correspondencia con el enfoque mixto adoptado en la investigación. Esta integración permitió trascender la descripción de los datos para reconocer los significados que los docentes atribuyen a la Cátedra de la Paz y a su incorporación en la práctica educativa. En sus apreciaciones se reconoce la importancia de formar para la convivencia, la participación ciudadana, el respeto, la resolución pacífica de conflictos y el cuidado de la vida y del entorno; sin embargo, también se identifican dificultades para comprender y concretar la transversalidad en el trabajo cotidiano de las áreas.

Desde esta convergencia entre los resultados y las experiencias de los participantes, la propuesta adquiere una orientación propia: articular saberes que, aunque se expresan desde diferentes áreas del conocimiento, encuentran un punto de encuentro en la formación para la paz. Así, convivir, participar y cuidar se constituyen en los ejes que articulan el modelo y en una manera de llevar la Cátedra de la Paz desde su formulación conceptual hacia experiencias educativas vinculadas con la realidad de los estudiantes y su contexto.

La propuesta orienta el desarrollo de la Cátedra de la Paz desde un enfoque de transversalidad curricular, articulando las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética mediante estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje significativo, la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la contextualización de los aprendizajes. El carácter innovador de la propuesta radica en organizar esta articulación a partir de las necesidades identificadas durante el proceso investigativo, entre ellas, el fortalecimiento de la formación docente en educación para la paz y transversalidad, la planificación interdisciplinaria, la disponibilidad y actualización de recursos pedagógicos y tecnológicos, la generación de espacios

de coordinación y acompañamiento institucional, así como una mayor vinculación entre la escuela, las familias y la comunidad.

La aplicación del modelo se sustenta, además, en condiciones existentes en los ámbitos técnico-pedagógico, institucional y contextual. Entre ellas se reconocen las competencias pedagógicas de los docentes, la disponibilidad de recursos y estrategias para el trabajo de la convivencia, el apoyo del equipo directivo, la existencia de referentes institucionales como el PEI y el Manual de Convivencia, la flexibilidad curricular, los espacios de coordinación docente, el conocimiento de la realidad sociocultural del entorno y las relaciones establecidas con las familias y la comunidad. Estas condiciones ofrecen una base para la implementación del modelo, cuyo desarrollo requiere disposición de los actores educativos, planificación conjunta, organización del trabajo pedagógico y acompañamiento institucional para articular estos elementos en torno a la formación para la paz.

El análisis de factibilidad evidenció condiciones técnico-pedagógicas, institucionales y contextuales favorables para la aplicación del modelo en el contexto escolar. Estas condiciones respaldan su viabilidad y permiten incorporarlo a la dinámica pedagógica de las instituciones educativas de educación básica primaria, aprovechando la flexibilidad curricular, el Proyecto Educativo Institucional y los espacios de planificación docente.

El modelo transversal “Saberes para la Paz”: un trinomio para convivir, participar y cuidar, se define como una propuesta pedagógica orientada al desarrollo de esta unidad curricular desde la transversalidad, mediante la integración de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética. Estructuralmente, se sustenta en fundamentos teóricos, fundamentos metodológicos y condiciones para su aplicación, los cuales orientan la planificación, el desarrollo y la evaluación de experiencias educativas encaminadas a favorecer la convivencia, el diálogo, el respeto por la diversidad, la participación democrática, la resolución pacífica de los conflictos y el compromiso con el cuidado de la vida y del entorno, contribuyendo así a la formación de estudiantes capaces de actuar de manera responsable consigo mismos, con los demás y con el ambiente.

Justificación

El modelo transversal de la cátedra de la paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y ética, se justifica por la necesidad de fortalecer el desarrollo de la Cátedra de la Paz mediante un enfoque de transversalidad curricular que favorezca la integración de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética. Esta organización permite abordar un mismo contenido desde diferentes perspectivas disciplinares, enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje y favoreciendo que los estudiantes establezcan relaciones entre los conocimientos construidos en cada área. De esta manera, los aprendizajes adquieren mayor significado, fortalecen los procesos de reflexión y facilitan su aplicación en situaciones de la vida cotidiana.

La propuesta también responde a la necesidad de promover formas de trabajo colaborativo entre los docentes. La planificación conjunta, el intercambio de experiencias, el diseño compartido de estrategias pedagógicas y la reflexión sobre la práctica favorecen la construcción de equipos de trabajo más cohesionados, fortalecen el desarrollo profesional y generan espacios para la mejora continua de los procesos educativos.

En el ámbito institucional, el modelo representa una alternativa para incorporar la Cátedra de la Paz a la dinámica curricular de manera articulada con las demás áreas del conocimiento, aprovechando la flexibilidad curricular, el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia. Esta forma de organización favorece la consolidación de una cultura institucional orientada a la convivencia, el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos, al tiempo que promueve experiencias pedagógicas que pueden convertirse en referentes para otras instituciones educativas.

Desde la formación de los estudiantes, la propuesta favorece la construcción de aprendizajes más significativos al abordar un mismo contenido desde diferentes áreas del conocimiento. La integración de distintas perspectivas disciplinares amplía la comprensión de los contenidos, fortalece su apropiación y facilita que los estudiantes transfieran lo aprendido a situaciones de su vida cotidiana. Esta forma de aprendizaje contribuye a transformar los conocimientos en experiencias que se reflejan en cambios de actitudes, comportamientos y formas de relacionarse consigo mismos, con los demás y con el entorno. A su vez, el fortalecimiento de

un ambiente de respeto, diálogo y cooperación crea condiciones propicias para la construcción de aprendizajes, la motivación por el estudio, la participación activa en los procesos educativos y el desarrollo integral de los estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

Orientar el desarrollo de la Cátedra de la Paz desde la transversalidad, mediante la integración de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, con el fin de fortalecer la formación integral de los estudiantes y el trabajo colaborativo entre los docentes en la educación básica primaria.

Objetivos Específicos

- Fortalecer las competencias de los docentes para el desarrollo de la Cátedra de la Paz desde la transversalidad mediante procesos de orientación y acompañamiento pedagógico.
- Orientar el desarrollo de proyectos educativos interdisciplinarios que integren las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética alrededor de los propósitos formativos de la Cátedra de la Paz.
- Promover el uso de estrategias instruccionales participativas alineadas con el desarrollo transversal de los contenidos.
- Abrir espacios de participación con las familias y demás actores de la comunidad educativa durante el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, fortaleciendo la corresponsabilidad en los procesos formativos.
- Propiciar espacios de reflexión compartida e intercambio de experiencias que favorezcan la evaluación de la aplicación del modelo.

Bases Teóricas del Modelo propuesto

El modelo transversal de la cátedra de la paz se sustenta en un conjunto de referentes teóricos, pedagógicos y normativos que orientan su organización, sus propósitos formativos y la manera como se desarrolla en la educación básica primaria. Estos fundamentos proporcionan el

soporte conceptual de la propuesta y explican la integración de los componentes teóricos, metodológicos y contextuales que la conforman.

La Teoría Integradora de la Paz como fundamento del modelo. El modelo transversal de la cátedra de la paz toma como uno de sus principales referentes la Teoría Integradora de la Paz (TIP) propuesta por Danesh (2006), al concebir la paz como un proceso de desarrollo humano que trasciende la ausencia de conflicto y se construye mediante la formación de valores, el fortalecimiento de relaciones basadas en el respeto, la cooperación y el reconocimiento de la unidad entre las personas.

Desde esta perspectiva, el modelo incorpora la unidad como principio orientador de las experiencias educativas, promoviendo el trabajo colaborativo entre docentes, la integración de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, así como el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que favorecen la construcción de aprendizajes compartidos. Esta concepción se refleja en la organización de la propuesta, donde la articulación de saberes, la participación de la comunidad educativa y el desarrollo de experiencias contextualizadas constituyen expresiones concretas de una educación orientada hacia la paz.

Asimismo, el planteamiento de Danesh (2006) sobre la educación como el medio más eficaz para construir una cultura de paz respalda el propósito del modelo de promover procesos formativos que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la propuesta asume que la formación para la paz requiere experiencias educativas continuas, reflexivas y articuladas con la realidad del contexto escolar, favoreciendo el desarrollo de capacidades para la convivencia, la cooperación y la resolución pacífica de los conflictos.

La cátedra de la paz como fundamento teórico del modelo. La Cátedra de la Paz constituye el fundamento teórico que sustenta el modelo transversal propuesto, al proporcionar los principios formativos que orientan su construcción y desarrollo. Como espacio educativo dirigido a promover la reflexión, el diálogo, el pensamiento crítico y la resolución pacífica de los conflictos, ofrece el marco conceptual desde el cual se define la orientación pedagógica del modelo y se establecen los propósitos formativos que guían la articulación de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética. En Colombia, la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 establecen su

carácter obligatorio en las instituciones educativas y reconocen la autonomía curricular para desarrollar sus contenidos de acuerdo con las particularidades de cada contexto escolar.

Desde este fundamento teórico, el modelo asume la Cátedra de la Paz como eje articulador de la propuesta transversal, de manera que sus principios, valores y competencias se proyecten en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas seleccionadas. La articulación entre Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética constituye la vía pedagógica mediante la cual los planteamientos de la Cátedra de la Paz se concretan en experiencias de aprendizaje interdisciplinarias, contextualizadas y vinculadas con situaciones propias de la vida escolar. De este modo, la Cátedra de la Paz se incorpora como el fundamento que orienta la construcción y el sentido del modelo transversal.

La formación integral como fundamento del modelo. La formación integral constituye otro de los referentes que sustentan el modelo, al reconocer que el desarrollo de la cátedra de la paz requiere una visión amplia de la educación, donde converjan dimensiones éticas, ciudadanas y socioambientales. Desde estas consideraciones, las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética aportan saberes complementarios que favorecen la comprensión de la realidad, el análisis crítico de los problemas del contexto y la construcción de actitudes orientadas hacia la convivencia, el respeto y la responsabilidad con los demás y con el entorno.

En este sentido, las Ciencias Sociales aportan elementos para comprender la realidad social, la participación ciudadana, los derechos humanos, la memoria histórica y la convivencia democrática. Las Ciencias Naturales fortalecen la conciencia sobre el cuidado de la vida, la protección del ambiente y el uso responsable de los recursos naturales, promoviendo una relación armónica entre el ser humano y su entorno. Por su parte, el área de Ética contribuye al fortalecimiento de los valores, la reflexión moral y la construcción de criterios para actuar de manera responsable en los diferentes escenarios de la vida escolar y comunitaria.

La transversalidad como fundamento metodológico del modelo. La transversalidad constituye el fundamento metodológico que orienta la organización del modelo. Según Correa y Pérez (2022), la transversalidad supera la integración tradicional entre disciplinas al promover la convergencia de diferentes saberes para comprender e intervenir problemas complejos desde una

visión contextualizada. Esta concepción entiende el conocimiento como una construcción dinámica que se desarrolla mediante la interacción entre diversas áreas, favoreciendo la articulación de perspectivas, experiencias y formas de comprender la realidad. En este sentido, la transversalidad propicia la construcción de respuestas integradas frente a problemáticas sociales, culturales y ambientales que requieren la participación de diferentes campos del conocimiento.

Los autores señalan que la transversalidad se fundamenta en la interacción, la articulación y la convergencia de saberes, permitiendo reorganizar los procesos de enseñanza alrededor de problemas profundamente contextualizados. De forma que, la producción del conocimiento en lugar de desarrollarse de manera fragmentada, se orienta hacia el análisis de situaciones reales, donde la interdisciplinariedad y la contextualización son elementos que guían este proceso.

Estos planteamientos sustentan la propuesta del modelo transversal de la cátedra de la paz, al considerar que su aplicación efectiva requiere de la integración de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética alrededor de proyectos educativos interdisciplinarios que involucren el trabajo colaborativo entre docentes para la construcción de aprendizajes significativos.

Bases Metodológicas del Modelo propuesto

Las bases metodológicas del modelo orientan la manera como se desarrolla la propuesta. Este conjunto de principios ofrece criterios para planificar, organizar y ejecutar las actividades del modelo, promoviendo el trabajo conjunto entre los docentes, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de propuestas pedagógicas. De esta manera, el modelo cuenta con una orientación metodológica que guía las acciones necesarias para su aplicación.

Interdisciplinariedad. La interdisciplinariedad constituye uno de los principios metodológicos que orientan el modelo. Se concibe como una forma de trabajo colaborativo desarrollada con un propósito común, donde docentes de diferentes áreas integran conocimientos, experiencias y formas de comprender una misma situación para construir propuestas pedagógicas más amplias y enriquecedoras.

Esta forma de interacción parte de la convicción de que cada disciplina aporta una mirada particular, pero encuentra puntos de encuentro con otras áreas del conocimiento. Esa convergencia impulsa el intercambio de saberes, la reflexión conjunta y la construcción de respuestas compartidas encaminadas al logro de los objetivos propuestos durante el proceso educativo.

En el modelo propuesto, la interdisciplinariedad representa una disposición permanente para aprender con otros, compartir experiencias, reconocer diferentes formas de pensar y enriquecer la práctica pedagógica mediante el diálogo profesional. La planificación conjunta, el intercambio de ideas y la construcción colectiva de propuestas fortalecen el trabajo docente, amplían las posibilidades de aprendizaje y contribuyen al crecimiento profesional de quienes participan en este proceso.

Aprendizaje basado en proyectos. El aprendizaje basado en proyectos constituye la estrategia metodológica que articula el desarrollo del modelo y permite llevar a la práctica el trabajo interdisciplinario entre los docentes. Su organización gira alrededor de un propósito común, donde estudiantes, docentes, familias y demás actores de la comunidad educativa participan en el diseño, desarrollo y ejecución de actividades orientadas al logro de una meta compartida.

Esta estrategia convierte el aprendizaje en una experiencia vivencial, donde los estudiantes investigan, exploran, analizan, toman decisiones y participan activamente durante todo el desarrollo del proyecto. Cada actividad representa una oportunidad para construir conocimientos a partir de la experiencia, interactuar con otros, asumir responsabilidades y aportar al logro de los objetivos planteados.

La organización del trabajo mediante proyectos facilita la integración de diferentes áreas del conocimiento alrededor de una misma temática, permitiendo que cada disciplina contribuya desde su propio campo sin perder su identidad. Al mismo tiempo, propicia la participación de las familias, fortalece el compromiso de los estudiantes con las actividades desarrolladas y genera espacios de intercambio que enriquecen el proceso educativo. El proyecto deja de ser una actividad aislada para convertirse en una experiencia compartida, donde aprender significa investigar, crear, participar y construir junto con otros.

Trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo parte del reconocimiento de que ninguna persona reúne por sí sola todos los conocimientos, habilidades, recursos o experiencias necesarios para alcanzar una meta común. Por esta razón, el modelo promueve la conformación de equipos donde cada participante aporta desde sus fortalezas y, al mismo tiempo, encuentra en los demás el apoyo necesario para avanzar en el desarrollo de las actividades propuestas.

Esta dinámica genera relaciones de cooperación que trascienden la distribución de tareas. Compartir ideas, intercambiar experiencias, ofrecer ayuda cuando se necesita y asumir responsabilidades de manera conjunta fortalece el compromiso con el trabajo realizado y consolida vínculos basados en la confianza, el respeto y la corresponsabilidad. La colaboración deja de ser una acción ocasional para convertirse en una práctica permanente durante todo el proceso al reconocer que cada integrante tiene algo valioso que aportar y que el aprendizaje se construye a partir del intercambio respetuoso de conocimientos, experiencias y formas de pensar

El trabajo colaborativo se manifiesta en diferentes direcciones. Los estudiantes aprenden entre ellos, los docentes construyen propuestas de manera conjunta y ambos grupos mantienen una interacción constante que enriquece el desarrollo de las actividades. A esta dinámica se incorpora la familia, cuya participación aporta tiempo, recursos y acompañamiento durante el desarrollo del proyecto. La experiencia compartida crea oportunidades para aprender con otros, fortalecer las relaciones interpersonales, desarrollar competencias actitudinales y socioemocionales, aprender a escuchar, dialogar, respetar diferentes puntos de vista, asumir responsabilidades compartidas y valorar el aporte que cada integrante ofrece al equipo. De esta manera, la colaboración trasciende el cumplimiento de una tarea y se convierte en una experiencia de crecimiento personal y colectivo.

Aprendizaje Significativo. El aprendizaje significativo orienta el desarrollo del modelo al reconocer que cada estudiante llega al aula con conocimientos, experiencias y vivencias construidas en la familia, en la escuela y en los diferentes espacios donde se desenvuelve. Ese conjunto de saberes constituye el punto de partida para incorporar nuevos aprendizajes, establecer relaciones entre lo que ya conoce y aquello que descubre durante el desarrollo de las actividades.

La propuesta busca que el estudiante utilice ese bagaje de conocimientos para analizar situaciones, formular explicaciones, tomar decisiones y construir nuevas formas de comprender la

realidad. De esta manera, el aprendizaje deja de limitarse a la memorización de contenidos y adquiere sentido al integrarse con experiencias previamente vividas y con situaciones que requieren poner en práctica lo aprendido.

Este principio metodológico estimula procesos de pensamiento que abarcan desde la conceptualización, la clasificación y la organización de la información hasta el análisis, la síntesis, la argumentación y la toma de decisiones. Al mismo tiempo, representa una oportunidad para que los docentes diseñen actividades que promuevan estas conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes, fortaleciendo un proceso educativo más dinámico y reflexivo.

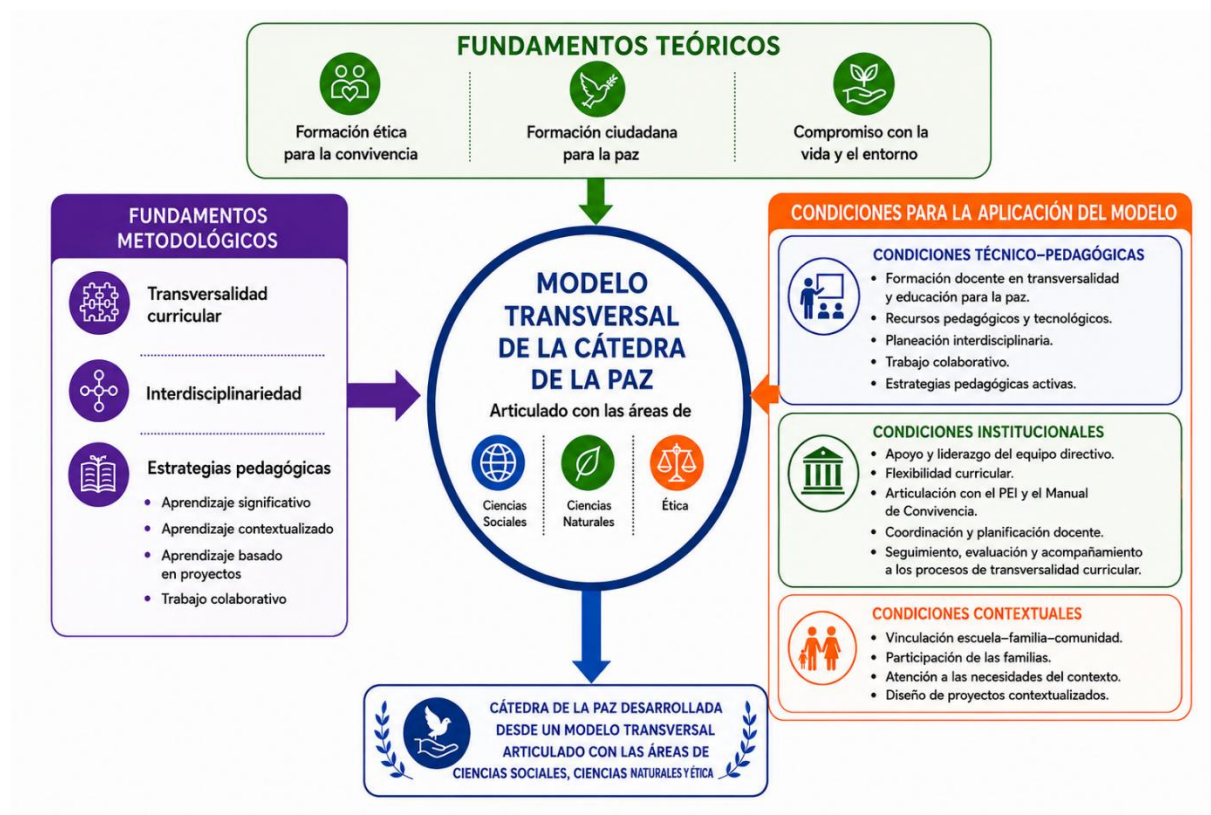
Estructura del modelo y representación gráfica

La estructura del modelo surge del proceso de teorización desarrollado a partir del análisis fenomenológico realizado durante la investigación. La integración de las experiencias, significados y categorías emergentes permitió configurar una propuesta organizada que reúne los principales hallazgos del estudio en una estructura coherente para orientar su aplicación en la educación básica primaria.

Como resultado de este proceso se definieron tres ejes que organizan el modelo: los fundamentos teóricos, los fundamentos metodológicos y las condiciones para su aplicación. Estos ejes mantienen una relación permanente que proporciona coherencia a la propuesta y orienta su desarrollo. La representación gráfica del modelo se presenta en la Figura 10.

Figura 11

Estructura del modelo transversal de la Cátedra de la paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética



Nota: Montes de Oca (2026)

Como puede apreciarse en la figura 10, el núcleo del modelo corresponde a la propuesta transversal articulada con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética. Alrededor de este núcleo convergen los tres ejes que orientan su desarrollo. El primero reúne los fundamentos teóricos, los cuales establecen los propósitos formativos que orientan la propuesta y se expresan en la formación ética para la convivencia, la formación ciudadana para la paz y el compromiso con la vida y el entorno. Estos componentes definen qué se espera promover mediante el modelo y constituyen el referente conceptual que orienta toda la acción educativa.

El segundo eje corresponde a los fundamentos metodológicos, encargados de orientar la manera como se desarrolla la propuesta en la práctica. En este eje se integran la interdisciplinariedad, el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo, entendidos como principios metodológicos que organizan la planificación docente,

el desarrollo de las actividades y las experiencias educativas previstas. Su función consiste en ofrecer las estrategias necesarias para concretar los propósitos definidos en los fundamentos teóricos.

El tercer eje comprende las condiciones para la aplicación del modelo. En él se integran las condiciones técnico-pedagógicas, institucionales y contextuales identificadas durante el estudio de factibilidad. Estas condiciones reúnen los recursos, apoyos, formas de organización y procesos de acompañamiento que favorecen el desarrollo de la propuesta y contribuyen a generar un entorno propicio para su aplicación. La integración de estos componentes configura una propuesta organizada, viable y coherente con las necesidades identificadas durante la investigación.

Fases para la aplicación del modelo

La aplicación del modelo se desarrolla mediante una ruta organizada en cinco fases sucesivas, las cuales orientan el proceso desde la preparación de los docentes hasta la evaluación y socialización de la experiencia. Cada fase incorpora actividades específicas, recursos de apoyo e instrumentos diseñados para facilitar el desarrollo de la propuesta, manteniendo una secuencia que favorece la articulación entre la planificación, la ejecución y la valoración de los resultados obtenidos.

Con el propósito de organizar la aplicación del modelo, se elaboró la planificación resumida en la Tabla 20, en la que se definió la secuencia de actividades, la distribución del tiempo y los momentos previstos para dar cumplimiento a las fases propuestas. Esta planificación permite establecer una ruta de trabajo para el desarrollo de las acciones contempladas, considerando la articulación entre las actividades y los propósitos establecidos en cada fase. Asimismo, facilita la organización de los tiempos y recursos requeridos para el desarrollo de las experiencias educativas, favoreciendo una implementación ordenada y coherente con la estructura del modelo.

Tabla 20*Ruta de aplicación del modelo transversal de la cátedra de la paz*

FASE	ACTIVIDAD	TIEMPO DE DESARROLLO
I. Sensibilización y preparación docente	Inducción sobre el modelo, capacitación para su aplicación, selección del eje integrador, planificación conjunta, entrega del equipaje de saberes y de los preparadores de clase.	2 horas
II. Desarrollo del proyecto interdisciplinario	Aplicación del modelo en las aulas mediante el desarrollo del proyecto interdisciplinario, con una sesión semanal en cada grupo.	5 semanas (1 hora semanal)
III. Integración de saberes	Organización de la actividad integradora con participación de estudiantes, docentes y familias. Durante esta etapa se elaboraron decálogos sobre comunicación asertiva, juegos para fortalecer la convivencia, botones, pendones con mensajes representativos de cada área, collages y otros materiales pedagógicos que formaron parte del proyecto.	2 semanas
IV. Socialización de la experiencia	Desarrollo del evento "Stand Saberes por la Paz", donde los estudiantes presentaron a la comunidad educativa los productos elaborados, compartieron los aprendizajes construidos y socializaron las experiencias desarrolladas durante la aplicación del modelo.	1 jornada institucional

Nota. Montes de Oca (2026)

Fase I. Sensibilización y preparación docente. La primera fase estuvo dirigida a preparar a los docentes participantes para la aplicación del modelo. En ella participaron los profesores de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética que previamente formaron parte del proceso investigativo, quienes posteriormente desarrollaron la propuesta con estudiantes de cuarto y quinto grado de educación básica primaria, seleccionados por el nivel de madurez requerido para comprender y participar activamente en las actividades previstas.

Como punto de partida se realizó una inducción con una duración aproximada de dos horas, orientada a presentar el modelo, explicar su estructura, los fundamentos que lo sustentan y la ruta prevista para su aplicación (Ver esquema de la inducción en el Anexo E). Durante este espacio se abordaron aspectos relacionados con la transversalidad curricular, la organización del trabajo interdisciplinario y la articulación de las áreas participantes.

La inducción también contempló un espacio de diálogo y planificación conjunta entre los docentes, quienes analizaron diferentes posibilidades para desarrollar la propuesta y, de manera consensuada, seleccionaron la comunicación asertiva como eje integrador del proyecto interdisciplinario. Esta temática fue escogida por encontrarse contemplada en el texto guía

utilizado para el desarrollo de la cátedra de la paz y por ofrecer posibilidades de abordaje desde las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Ética, permitiendo desarrollar un mismo contenido desde las particularidades de cada disciplina.

Como parte de esta fase se hizo entrega del equipaje de saberes (Ver Anexo F), concebido como la representación física del modelo dentro de la institución educativa. La entrega se realizó a cada docente participante, junto con el grupo de estudiantes y en presencia del coordinador de la institución, como un acto que marcó el inicio del recorrido pedagógico hacia la transversalidad de la cátedra de la paz.

Adicional a este material, cada docente recibió el documento planeador de clase (Ver Anexo G) diseñado para orientar la planificación de las sesiones desde la estructura metodológica del modelo. Este instrumento integra pautas orientadoras sobre los objetivos de aprendizaje, actividades, recursos didácticos y estrategias de evaluación, manteniendo la coherencia entre el eje integrador seleccionado y las particularidades de cada área del conocimiento.

Cabe destacar que, inicialmente, el equipaje de saberes contenía una copia impresa del modelo, el eje integrador de trabajo, un folleto con orientaciones, actividades y estrategias sugeridas para su desarrollo, además de los preparadores de clase elaborados para cada una de las áreas participantes. Estos materiales ofrecieron una guía para organizar la planificación, orientar el desarrollo de las actividades y mantener la articulación entre las diferentes áreas durante toda la aplicación del modelo.

Dicho equipaje fue concebido como un recurso destinado a enriquecerse progresivamente con las actividades desarrolladas, las producciones de los estudiantes, los materiales elaborados por los docentes y las experiencias construidas durante la aplicación. Al finalizar el proceso, quedó como patrimonio pedagógico de la institución, con el propósito de que otros docentes y estudiantes puedan emprender su propio recorrido hacia la transversalidad de la cátedra de la paz, incorporando nuevos aportes y fortaleciendo continuamente esta propuesta educativa.

Desde la jornada de inducción y durante toda la aplicación del modelo, la investigadora brindó acompañamiento permanente a los docentes participantes, manteniendo una disposición

constante para orientar, aclarar inquietudes y ofrecer apoyo en relación con la aplicación transversal de las actividades planificadas. Este acompañamiento tuvo un carácter orientador, respetando la autonomía de los docentes en el desarrollo de las clases y favoreciendo la adecuada implementación de la propuesta en las diferentes áreas participantes.

Fase II. Desarrollo del proyecto interdisciplinario. La segunda fase correspondió al desarrollo del proyecto interdisciplinario en las aulas de clase. Durante esta etapa los docentes llevaron a la práctica el modelo mediante la aplicación de las actividades planificadas en los preparadores de clase, tomando como eje integrador la comunicación asertiva para la construcción de paz, temática seleccionada de manera consensuada durante la fase de preparación docente por su pertinencia para ser abordada desde las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Ética.

Como apoyo para orientar este proceso, los docentes contaron con el documento denominado Eje integrador del proyecto interdisciplinario (Ver Anexo H), el cual reunió orientaciones generales para el desarrollo transversal de la propuesta, tales como: los propósitos formativos, las actividades sugeridas y los aprendizajes esperados que guiaron la planificación y ejecución del proyecto. A partir de estas orientaciones, cada docente seleccionó y adaptó las estrategias pedagógicas y la forma de desarrollar las actividades, de acuerdo con las características de su grupo y las particularidades de su área del conocimiento, manteniendo la coherencia con los propósitos del modelo.

Esta fase constituyó el espacio donde se concretaron los fundamentos metodológicos del modelo. La interdisciplinariedad se hizo visible en la planificación y desarrollo conjunto de las actividades por parte de los docentes de las tres áreas, quienes abordaron un mismo eje temático desde las particularidades de cada disciplina. Paralelamente, el trabajo colaborativo orientó la conformación de equipos de estudiantes, promoviendo la cooperación, la distribución de responsabilidades, el intercambio de ideas y la construcción colectiva de las diferentes producciones previstas.

Por su parte, el aprendizaje basado en proyectos organizó el desarrollo de las actividades durante cinco semanas, articulando la investigación, reflexión y planificación. Este proyecto orientó el trabajo desarrollado en las tres áreas participantes y dio sentido a las actividades

realizadas durante todo el proceso. Las estrategias aplicadas incorporaron preguntas activadoras, situaciones de análisis, ejercicios de reflexión y actividades de interacción que estimularon la participación de los estudiantes y favorecieron el aprendizaje significativo, al propiciar que relacionaran los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y con situaciones propias de su vida escolar.

A lo largo del desarrollo del proyecto, cada una de las áreas participantes implementó actividades acordes con sus propósitos de aprendizaje, manteniendo como eje integrador la comunicación asertiva. Desde las Ciencias Sociales se promovieron ejercicios relacionados con la convivencia, el diálogo y la participación; en Ciencias Naturales se desarrollaron actividades orientadas al cuidado de la vida y del entorno mediante formas respetuosas de comunicación; mientras que en Ética se trabajaron la expresión de emociones, el respeto por las diferencias y la resolución dialogada de situaciones cotidianas. Estas actividades, desarrolladas desde la particularidad de cada disciplina, confluyeron progresivamente en la construcción del proyecto interdisciplinario y en la elaboración de los productos que posteriormente fueron presentados durante el Stand Saberes por la Paz.

Fase III. Integración de saberes. La tercera fase estuvo orientada a la organización de la actividad integradora con la participación de estudiantes, docentes y familias. Durante esta etapa se prepararon los productos que representarían el trabajo desarrollado a lo largo del proyecto interdisciplinario. Para ello se elaboraron maquetas, decálogos sobre comunicación asertiva, pendones, botones, material informativo, collages y otros recursos pedagógicos que sintetizaron los aprendizajes construidos durante las cinco semanas de trabajo.

Las familias asumieron un papel activo durante el desarrollo de esta fase, acompañando a los estudiantes en la elaboración de los materiales, aportando recursos sencillos para su construcción y motivando la participación durante las diferentes actividades programadas. Este compromiso permitió extender el trabajo realizado en la escuela al entorno familiar, generando oportunidades para practicar la comunicación asertiva en la vida cotidiana y fortalecer la relación entre la institución educativa y las familias. De esta manera, el proyecto trascendió el aula y se convirtió en una experiencia compartida, donde docentes, estudiantes y familias contribuyeron conjuntamente al logro de los propósitos planteados.

Fase IV. Socialización de la experiencia. La cuarta fase correspondió al desarrollo del evento pedagógico "Stand Saberes por la Paz", concebido como un espacio para compartir con la comunidad educativa los aprendizajes construidos durante la aplicación del modelo. Durante esta jornada los estudiantes presentaron las maquetas, decálogos sobre comunicación asertiva, pendones, botones, material informativo, collages y demás recursos pedagógicos elaborados durante el proyecto, explicando las actividades desarrolladas y socializando las experiencias construidas a lo largo del proceso. (Ver Anexo I).

Durante la jornada interactuaron con estudiantes de otros grados, docentes y familias, presentando los productos elaborados, explicando las actividades desarrolladas y socializando las experiencias construidas a lo largo del proyecto. Esta experiencia fortaleció el carácter vivencial del modelo, al extender los aprendizajes más allá del aula y convertir a los estudiantes en protagonistas de la construcción y divulgación del conocimiento.

Como parte de la socialización de la experiencia, se compartió con la comunidad educativa un repositorio digital donde se recopilaron las principales evidencias del proceso de aplicación del modelo, incluyendo las actividades desarrolladas en cada área, los productos elaborados por los estudiantes, registros fotográficos y demás materiales generados durante la experiencia. Este recurso facilita la consulta de las experiencias desarrolladas y documenta el proceso de aplicación del modelo. Puede consultarse en el siguiente enlace:

[https://sites.google.com/view/transversalidadparalapaz/inicio.](https://sites.google.com/view/transversalidadparalapaz/inicio)

Factibilidad para la aplicación del modelo

La factibilidad para la aplicación del modelo fue determinada durante el desarrollo de la investigación mediante el estudio de factibilidad presentado en el capítulo de resultados. Dicho análisis permitió identificar las condiciones técnico-pedagógicas, institucionales y contextuales requeridas para su implementación, así como las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas presentes en el contexto de estudio.

El análisis estratégico realizado a partir de la matriz DOFA (Ver tabla 12) y del cruce de sus componentes (Ver tabla 13) permitió concluir que la propuesta es factible de aplicar en la institución educativa. Esta valoración se sustenta en la existencia de fortalezas institucionales que favorecen su desarrollo, en la posibilidad de transformar las principales debilidades mediante acciones de mejora y en el aprovechamiento de las oportunidades identificadas durante el estudio.

Las estrategias derivadas del cruce estratégico evidencian que la implementación del modelo no demanda inversiones económicas significativas ni depende de condiciones externas de difícil cumplimiento. Su puesta en práctica se fundamenta principalmente en el compromiso institucional, la disposición de los actores educativos para trabajar de manera conjunta, el liderazgo del equipo directivo, la coordinación entre los docentes y la participación activa de las familias. Aunque el estudio identificó algunas limitaciones relacionadas con el acceso a determinados recursos tecnológicos, estas no constituyen un impedimento para la aplicación del modelo, ya que pueden ser gestionadas progresivamente mediante la organización institucional, el aprovechamiento de los recursos disponibles y la búsqueda de apoyos que contribuyan a fortalecer las condiciones de implementación.

Evaluación de la aplicación del modelo

Una vez culminadas las actividades previstas en la ruta de aplicación del modelo se procedió a evaluar su implementación mediante una rúbrica diseñada para valorar los principales componentes de la propuesta (Ver Anexo J). La utilización de este instrumento respondió al propósito de recoger la valoración realizada por los docentes participantes acerca de la efectividad del modelo durante su aplicación, integrando criterios cuantitativos y cualitativos.

La rúbrica fue aplicada a los tres docentes responsables de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, quienes participaron en todas las fases del proceso. El instrumento evaluó catorce (14) criterios relacionados con la coherencia del modelo, la integración curricular, la pertinencia de la cátedra de la paz, la incorporación de la comunicación asertiva, la aplicabilidad en el aula, la participación estudiantil, el desarrollo de competencias ciudadanas y habilidades comunicativas, la creatividad, la motivación, la relación entre teoría y práctica, el impacto en la

convivencia escolar, la pertinencia de las estrategias pedagógicas y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Cada criterio fue valorado en una escala de cuatro niveles de desempeño (Excelente = 4 puntos, Alto = 3 puntos, Medio = 2 puntos y Bajo = 1 punto). La suma de los puntajes permitió determinar el nivel de efectividad del modelo, clasificándolo como Excelente (42 a 56 puntos), Alta (28 a 41 puntos), Media (14 a 27 puntos) o Baja (0 a 13 puntos).

Los resultados obtenidos evidenciaron una valoración altamente favorable. Los tres docentes ubicaron el modelo dentro del nivel de efectividad Excelente, obteniendo puntajes comprendidos entre 50 y 54 puntos, de acuerdo con la escala de valoración establecida para el instrumento. Estos resultados permiten afirmar que la propuesta alcanzó un elevado nivel de aceptación y demostró condiciones favorables para su implementación en el contexto escolar. (Ver Anexo K)

Las observaciones cualitativas mostraron un amplio consenso entre los docentes participantes. Entre las principales fortalezas destacaron la adecuada articulación entre los objetivos, las actividades desarrolladas y los resultados obtenidos, la claridad de la estructura del modelo y la facilidad para integrar las actividades propuestas a la planificación de las clases. De igual manera, coincidieron en señalar que la propuesta favoreció el trabajo colaborativo, la participación activa de los estudiantes, el desarrollo de aprendizajes significativos, la creatividad, las habilidades comunicativas y la formación de valores asociados con el respeto, el diálogo y la convivencia.

Las apreciaciones cualitativas también permitieron identificar aspectos que los docentes consideraron susceptibles de fortalecimiento. Aunque la valoración general del modelo fue altamente favorable, señalaron la conveniencia de dar continuidad al trabajo relacionado con la comunicación asertiva mediante procesos de seguimiento sistemático que permitan consolidar progresivamente los cambios esperados en la convivencia escolar. Asimismo, recomendaron generar más espacios de reflexión entre los docentes para intercambiar experiencias, valorar los avances alcanzados y enriquecer continuamente la aplicación del modelo.

De esta manera, la evaluación cuantitativa y las apreciaciones cualitativas evidencian que el modelo transversal de la cátedra de la paz articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética constituye una propuesta pedagógica pertinente, organizada y factible para su aplicación en la educación básica primaria. La valoración otorgada por los docentes refleja una percepción ampliamente favorable sobre su coherencia, utilidad y aplicabilidad.

Cierre del proceso de aplicación. Como actividad de cierre, los resultados de la evaluación fueron socializados con los docentes participantes y el coordinador de la institución, generando un espacio de intercambio de experiencias y reflexión sobre la aplicación del modelo. Durante este encuentro se compartieron los resultados obtenidos mediante la rúbrica, se analizaron las fortalezas identificadas, los aspectos susceptibles de fortalecimiento y las recomendaciones formuladas a partir de la experiencia desarrollada.

La aplicación del modelo permitió recoger experiencias significativas desde la perspectiva de los docentes participantes y desde el acompañamiento realizado durante el trabajo de campo. Uno de los aspectos valorados fue la posibilidad de desarrollar espacios de planificación conjunta entre las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, en los cuales los docentes intercambiaron saberes, ideas y estrategias para abordar las actividades desde un enfoque transversal. La experiencia también favoreció una interacción más dinámica con los estudiantes, quienes participaron en la elaboración de actividades y productos en los que pudieron expresar su creatividad. Asimismo, algunas de las actividades propiciaron la participación de las familias y ampliaron los espacios de interacción.

El proceso de aplicación fue acompañado mediante el seguimiento realizado durante esta fase y se complementó con las valoraciones expresadas por los docentes en la rúbrica de evaluación del modelo. Las apreciaciones recogidas reflejaron una valoración favorable del trabajo colaborativo, la planificación interdisciplinaria y la interacción con los estudiantes, junto con el interés por continuar desarrollando la propuesta. Esta experiencia constituye un referente para considerar futuras aplicaciones del modelo, tanto con otras áreas como en otros espacios de la institución educativa, y ofrece un punto de partida para profundizar en investigaciones posteriores sobre la transversalidad de la Cátedra de la Paz.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como docente e investigadora, desarrollar este estudio representó la oportunidad de integrar diferentes formas de aproximación a la realidad educativa mediante un enfoque mixto. La articulación de los resultados cuantitativos con las voces y experiencias recogidas durante el proceso aportó elementos para orientar la construcción de la propuesta y darle sentido desde el contexto en el que fue desarrollada. Haber liderado este recorrido significó también asumir el reto de llevar los planteamientos teóricos y metodológicos al escenario educativo, acompañar a los docentes durante la aplicación del modelo y compartir con estudiantes, directivos y familias una iniciativa que fue tomando forma durante el proceso.

La investigación se concretó en el modelo transversal Saberes para la Paz: un trinomio para convivir, participar y cuidar, concebido como una alternativa pedagógica para desarrollar la Cátedra de la Paz mediante la articulación de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética. La propuesta queda abierta a nuevas aportaciones, ajustes y experiencias de aplicación que permitan enriquecerla y adaptarla a otros espacios de la Educación Básica Primaria. Para quien lideró este estudio, haber llegado a esta construcción representa una experiencia satisfactoria y motivadora, al vincular los resultados obtenidos con un modelo que puede continuar desarrollándose en el contexto escolar.

Conclusiones

En primer lugar, los resultados evidenciaron una percepción muy adecuada sobre la importancia de la Cátedra de la Paz, especialmente en relación con la formación ciudadana, la educación en valores y la convivencia armónica. Esta valoración refleja una disposición positiva de los actores educativos hacia su desarrollo y constituye una base para la puesta en práctica de propuestas orientadas al abordaje transversal de la Cátedra de la Paz en la educación primaria.

En segundo lugar, se determinó que la formación en cultura de paz y educación para la paz se ubicó en un nivel moderado, lo que indica que persisten necesidades de fortalecimiento en este campo. Las apreciaciones expresadas por los docentes coincidieron en señalar la conveniencia de recibir formación relacionada con la transversalidad y la transversalidad curricular, aspectos que

representan una oportunidad para fortalecer sus competencias profesionales y favorecer el desarrollo de propuestas articuladas entre las diferentes áreas del conocimiento.

En tercer lugar, los resultados mostraron que los docentes incorporan contenidos relacionados con esta temática en las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, en correspondencia con las orientaciones curriculares vigentes. Sin embargo, esta integración se desarrolla principalmente desde cada área de manera independiente, sin una articulación transversal entre las disciplinas. Este hallazgo justificó la necesidad de proponer un modelo que favoreciera la planificación conjunta y el desarrollo de experiencias interdisciplinarias orientadas por un propósito común.

En cuarto lugar, la teorización permitió identificar los fundamentos que sustentan la propuesta. En el plano teórico se integraron la formación ética para la convivencia, la formación ciudadana para la paz y el compromiso con la vida y el entorno, categorías emergentes derivadas del análisis fenomenológico de las experiencias de los docentes. En el plano metodológico, la propuesta se estructuró a partir de la transversalidad como eje articulador, donde confluyen la interdisciplinariedad y estrategias pedagógicas como el aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo y aprendizaje significativo, configurando una propuesta coherente para orientar el desarrollo transversal de la Cátedra de la Paz.

En quinto lugar, el estudio de factibilidad permitió concluir que la propuesta requiere de condiciones técnico-pedagógicas, institucionales y contextuales para su puesta en práctica, algunas de las cuales son susceptibles de fortalecimiento. El análisis DOFA permitió identificar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, mientras que el cruce estratégico condujo al planteamiento de un conjunto de estrategias orientadas a superar las debilidades identificadas, así como aprovechar las fortalezas y oportunidades existentes. Estas estrategias se sustentan en el compromiso institucional, la disposición de los docentes, el acompañamiento del equipo directivo y el trabajo coordinado entre los diferentes actores educativos, más que en la incorporación de recursos adicionales, lo que confirma la factibilidad del modelo y las posibilidades reales para su aplicación.

En sexto lugar, se obtuvo una propuesta estructurada a partir de tres componentes integrados: los fundamentos teóricos, los fundamentos metodológicos y las condiciones para su aplicación. Esta estructura se complementó con una ruta organizada para su puesta en práctica, que

comprende las fases de sensibilización y preparación docente, desarrollo del proyecto interdisciplinario, integración de saberes y socialización de la experiencia.

En séptimo lugar, la experiencia desarrollada permitió constatar una valoración excelente por parte de los docentes participantes. Tanto los resultados cuantitativos como las apreciaciones cualitativas reflejaron una percepción positiva sobre la coherencia, la organización y la aplicabilidad de la propuesta. Las recomendaciones formuladas estuvieron orientadas a fortalecer el seguimiento y la continuidad del modelo, reafirmando su carácter flexible y abierto a procesos permanentes de reflexión, retroalimentación y mejora continua a partir de las experiencias derivadas de su puesta en práctica.

Finalmente, la propuesta fue llevada a la práctica durante la experiencia piloto, permitiendo constatar su factibilidad, pertinencia y posibilidades de aplicación en el contexto escolar. Los resultados obtenidos respaldan el modelo como una propuesta pedagógica que puede adaptarse a diferentes instituciones educativas y enriquecerse progresivamente a partir de la reflexión sobre la práctica, las experiencias de los docentes y las necesidades propias de cada contexto escolar.

Desde una perspectiva pentadimensional, la dimensión epistemológica de la investigación asumió el conocimiento como contextual y mediado por la interpretación de los actores, lo que se concretó mediante la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos. Los primeros aportaron información sobre la percepción e importancia de la Cátedra de la Paz, la capacitación docente y las metodologías empleadas, mientras que los segundos profundizaron en las experiencias, significados y concepciones de los docentes. Esta articulación dio lugar a una comprensión más amplia del fenómeno y orientó la construcción del modelo desde diferentes fuentes de conocimiento.

Desde la dimensión ontológica, la realidad educativa fue abordada como un fenómeno complejo, dinámico, múltiple y contextual, en el que las prácticas docentes se encuentran relacionadas con las experiencias, interacciones y condiciones de los actores educativos. Los hallazgos mostraron que la Cátedra de la Paz se desarrolla en las áreas estudiadas, pero principalmente de manera independiente, situación que dio sentido a una propuesta orientada a la articulación de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética desde una misma experiencia formativa.

En la dimensión axiológica, los valores planteados como referentes para la construcción de una cultura de paz: respeto, convivencia, tolerancia, solidaridad y responsabilidad social, encontraron correspondencia con los sentidos construidos alrededor de la formación para la paz. Esta dimensión se reflejó en el modelo mediante la integración de valores, participación y cuidado dentro de una propuesta que busca llevar estos aprendizajes a las experiencias cotidianas de los estudiantes.

En cuanto a la dimensión teleológica, el propósito inicialmente planteado estuvo dirigido al diseño, aplicación y evaluación de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz para fortalecer las prácticas pedagógicas y favorecer una formación orientada a la convivencia y la cultura de paz. Este propósito orientó el desarrollo de la propuesta, su aplicación piloto y la valoración realizada por los docentes participantes, dando cuenta del recorrido previsto desde el diagnóstico hasta la puesta en práctica del modelo.

En la dimensión metodológica, el enfoque mixto con diseño concurrente permitió recolectar y analizar información cuantitativa y cualitativa, integrar los resultados mediante matrices y construir meta-inferencias. A ello se sumó el análisis DOFA como puente entre los resultados obtenidos y el diseño del modelo, junto con la valoración de su factibilidad y pertinencia. La ruta metodológica planteada incluyó el diagnóstico, el diseño, la aplicación piloto y la evaluación del modelo, articulando los diferentes momentos del proceso investigativo.

La correspondencia entre estas cinco dimensiones y el modelo transversal “Saberes para la Paz: un trinomio para convivir, participar y cuidar” se sustenta en los fundamentos que orientaron la investigación, los resultados derivados del escenario educativo y la experiencia desarrollada durante su aplicación. De esta manera, la pentadimensionalidad planteada en esta investigación se articula con una propuesta pedagógica orientada a desarrollar la Cátedra de la Paz mediante la integración de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria.

Recomendaciones

Considerando las conclusiones derivadas del presente estudio y con el propósito de favorecer la puesta en práctica, el fortalecimiento y la continuidad del modelo transversal de la

Cátedra de la Paz, se presentan las siguientes recomendaciones dirigidas a los diferentes actores involucrados en su desarrollo:

1. A los equipos directivos y a la coordinación académica, promover el desarrollo transversal de la Cátedra de la Paz mediante espacios de planificación conjunta, aprovechando la valoración que los docentes otorgan a esta como escenario para fortalecer la formación ciudadana, la educación en valores y la convivencia armónica.

2. A los equipos directivos, planificar programas permanentes de formación sobre transversalidad y transversalidad curricular dirigidos a los docentes, recurriendo a profesionales de la propia institución o a especialistas externos que fortalezcan estas competencias mediante experiencias prácticas.

3. A los docentes, incorporar los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo en la planificación de las actividades de aula, favoreciendo el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que articulen las diferentes áreas del conocimiento.

4. A los equipos directivos, docentes, familias y demás actores de la comunidad educativa, desarrollar las estrategias derivadas del cruce estratégico del análisis DOFA mediante planes de acción compartidos, orientados a fortalecer las condiciones para la aplicación del modelo y a transformar progresivamente las debilidades identificadas en oportunidades de mejora institucional.

5. A los equipos directivos, coordinadores académicos y docentes, mantener el modelo como una propuesta pedagógica abierta a procesos permanentes de reflexión, actualización y perfeccionamiento, incorporando las experiencias y recomendaciones derivadas de cada nueva aplicación.

6. A los equipos docentes responsables de la planificación interdisciplinaria, designar un docente o coordinador que lidere los procesos periódicos de evaluación del modelo, utilizando instrumentos que permitan valorar su desarrollo, orientar los ajustes necesarios y favorecer su mejora continua.

7. A los directivos y docentes de las instituciones de educación básica primaria y secundaria, a las instituciones de educación superior, a los grupos de investigación y a los investigadores interesados en el campo educativo, promover nuevos estudios sobre transversalidad curricular y el diseño de modelos interdisciplinarios en diferentes áreas del conocimiento, tomando como referente la experiencia desarrollada en esta investigación.

REFERENCIAS

- Abreu, J. (2014) El Método de la Investigación. *International Journal of Good Conscience*. 9(3)195-204. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Acevedo Suárez, A. y Báez Pimiento, A. (2018). *La educación en cultura de paz: Herramienta de construcción de paz en el posconflicto*. **Reflexión Política**, 20(40), 56–67. <https://www.redalyc.org/journal/110/11058502006/html/>
- Acevedo, A, Duro, Grau, I. (2011) UNICEF va a la escuela para construir
- Acosta Faneite, S. F. (2023). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. En *Calidad de la educación superior: gestión estratégica, formación integral y soporte institucional* (Cap. 4, pp. 60–79). Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico (IDICAP Pacífico). <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4>
- Alaminos, A. (2022) *Introducción a la investigación social mediante encuestas de opinión pública*. Universidad de Alicante España. Editorial Limencop.
- Alhuirca (2022) Propuesta de Aulas en Paz para Mejorar la Convivencia Escolar en los Estudiantes de una Institución Educativa de Ventanilla. Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/feffflc0-e46b-4de7-b759-73efa8c65f9f>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Editorial Episteme.
- Armijo, I., Aspillaga, C., Bustos, C., Calderón, A., Cortés, C., Fossa, P., Melipillan, R., Sánchez, A. y Vivanco, A. (2021). *Manual de metodología de investigación*. Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo. <https://psicologia.udd.cl/files/2021/04/Metodolog%C3%ADa-PsicologiaUDD-2-1.pdf>
- Ayala, R. (2017). *Retorno a lo esencial: fenomenología hermenéutica aplicada desde el enfoque de Max van Manen*. Caligrama Editorial.
- Baños, E., Martínez, M.S., Arnaiz, P. & Martínez, R. (2014). La Huerta en la Raya. En Maquilón, J.J., Escarbajal, A. y Norteo, R. (Eds.), *Libro Vivencias Innovadoras en las Aulas de Primaria*. (pp. 533-534). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es-/descarga-/libro/688207.pdf>

- Barros, D (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. / Peace culture and citizenship as bases of education in Colombia. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25, 285-299. Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34521>
- Bedmar, M., y Montero, I. (2013). Valoración de las representaciones sociales sobre el concepto de paz en futuros educadores. *Convergencia*, 20(62), 221-246. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000200009&lng=es&tlng=es.
- Bolívar, A. (2022) Educar en Valores. Una educación de la ciudadanía. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, España. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2021/04/Educacion-en-valores-educacion-ciudadania.pdf>
- Bolívar, Antonio (2021) Educar en Valores. Una educación de la ciudadanía. Junta de Santa Lucía. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2021/04/Educacion-en-valores-educacion-ciudadania.pdf>
- Botero, C. (2008) Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 45 (1) 2-10 <https://rieoei.org/RIE/article/view/2146/3160>
- Briones, G. (2002). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá,
- Calduch, R. (2012) *Métodos y técnicas de investigación en relaciones internacionales*. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-55163/2Metodos.pdf>
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. Material docente No. 10. Berlín: trAndeS - Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina. Doi: 10.17169/refubium-216
- Carrasco, I. (2023) México, cultura de paz y periodismo: la urgente necesidad de transformar la cultura de violencia en cultura de paz. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/25185/2023000002632.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carta de la Tierra Internacional (2020). Universidad para La Paz. Costa Rica. <https://cartadelatierra.org/sobre-nosotros/carta-de-la-tierra-internacional/>
- Castillo, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS)*, (20), 7–18.

https://www.researchgate.net/publication/344659548_Fenomenologia_como_metodo_de_investigacion_cualitativa_preguntas_desde_la_practica_investigativa

Ceballos, F. , Soto, M. y Romero, D. (2025). Educar para la paz a futuros docentes: cultura y formación en una escuela Normal. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 16, e2462. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2462

Congreso de la República de Colombia. (2014, 1 de septiembre). *Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=59313

Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). *Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.* Diario Oficial No. 48.733. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación.* Diario Oficial No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?emergente=1&i=292>

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia.* Gaceta Constitucional No. 116. <https://www.senado.gov.co/index.php/el-senado/normatividad/constitucion-politica>

Contreras, L. (2025) Constructo teórico para la implementación de la cátedra de paz en instituciones educativas oficiales. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1967/1860>

Correa, D. y Pérez, F. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39–49. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>

Creswell, J. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos* (4.ª ed.). Sage Publications.

Cultura de paz y solidaridad (Buenos aires: UNICEF,2011) Revista Historia

Danesh, H. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of PeaceEducation*, 3(1), 55–78. <https://doi.org/10.1080/17400200500532151>

De la Cruz, P. (2020) El hipotético-deductivismo en la explicación de las ciencias sociales. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18). <https://doi.org/10.26490/>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz, Yurani, y Martínez, N. (2022). Educación en valores para la convivencia escolar. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2279-2295. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.491>
- Duarte, D. y Guerrero, R. (2024). La encuesta como instrumento de recolección de datos, confiabilidad y validez en investigación científica. *Revista De Ciencias Empresariales, Tributarias, Comerciales Y Administrativas*, 3(2), 94-107. Recuperado a partir de <https://educaciontributaria.com.py/revista/index.php/rcetca/article/view/70>
- Espinoza, E. (2019) Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Revista Conrado*, 15(69), 171-180. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Esquivel, Cristela, y García, Myrna (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, (33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-9. https://www.researchgate.net/publication/316976911_Implicaciones_de_los_paradigmas_de_investigacion_en_la_practica_educativa
- Flórez, M. (2022). La Cultura de paz como proceso de formación en la Educación
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997992>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz; Gernika Gogoratuz.
- Godoy, H., Chacón, Y., Rojas, H. y Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio. *Calidad en la educación*, (56), 41-77. Recuperado en 20 de noviembre de 2025, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000100041&lng=es&tlng=es.

- González, E. y Mercado, J. (2023). El paradigma postpositivista como reflejo objetivo de la realidad educativa. *Investigación Educativa Duranguense*, 14(22), 63–68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10183788>
- González, G. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educ.* 19(1), 89-102. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.5
- Guevara, B., y Zambrano, A. (2007). ¿Para qué educar en valores? *Educación en Valores*, 1(7), 96–106. <https://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n7/v1n72007-11.pdf>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, e investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4(3).julio.2020.163-173)
- Gutiérrez, M. (2023) La educación para la paz en población escolar de básica primaria afectada por el conflicto colombiano. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. Universidad de Caldas, Colombia. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/entities/publication/b695b22e-fcaf-4f6a-9fbb-c37336843771/full>
- Hamui-Sutton, Alicia. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216. de abril de 2026, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000400006&lng=es&tlng=es.
- Haro, A., Chisag, E., Ruíz, J., Caucedo, J. (2024) Tipos y clasificación de las investigaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. 5(2). 956-966. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927>.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández, I., Luna, J. y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2016). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Herrera, C. (2024) .Paradigma Positivista. Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA 12 (24), 29-32.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/issue/archive>

<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>

Hueso, A. y Cascant, M. (2012) Metodologías y técnicas cuantitativas de investigación. Editorial de la Universidad de Valencia. <https://riunet.upv.es/server/api/core/bitstreams/779993c7-aa6f-4826-bfe4-d9405770899c/content>

Informe de desarrollo sostenible 2020 de las naciones unidas. Objetivos de

Izquierdo, C (2003). Valores de Cada Día. Venezuela: Ediciones San Pablo

Jiménez, J., Contreras, I., López, M. (2022) Lo cuantitativo y cualitativo como sustento metodológico en la investigación educativa: un análisis epistemológico. Revista Humanidades, 12(2), 1-17. <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.51418>

Juárez, José Francisco (2020) Educar en Valores. Venezuela: Ediciones Seminario

Jurado, C. (2008). Los temas transversales en la escuela. Revista Digital Innovación

Lancheros Florián, L. (2012). Investigación no Experimental. Disponible en:
<https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/2317>

Lerma, H. (2012) Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto. Bogotá: Ecoe Ediciones

Lira, L. D. (2023). Educar en valores para el siglo XXI: Desde el eje transversal de valores. *Revista Arbitrada del CIEG – Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (64), 147–155.
<https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2023/11/Ed.64-147-155-Lira-Lilibeth.pdf>

Lira, Lilibeth (2023). Educar en valores para el siglo XXI: Desde el eje transversal de valores. *Revista Arbitrada del CIEG – Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (64), 147–155. <https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2023/11/Ed.64-147-155-Lira-Lilibeth.pdf>

Llopis, C. y Carral, C. (1986) *Las ciencias sociales en el aula*. Editorial Narcea. España

López, M. (2014). *Construyendo ciudadanos Educación, ciudadanía y convivencia en Venezuela*. Universidad de los Andes Consejo de Publicaciones. Mérida, Venezuela

- Lozano Garza, Narcedalia (2011). *De Teorías, Metodologías y Prácticas para la Paz. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Martín, P. (2012). La importancia de la educación en valores en Infantil. Trabajo final de grado. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1051/1/TFG-B.15>
- Masri, S. (2023). *Educación para la paz en un país en crisis: Un estudio de caso del currículo de educación primaria en Siria* [Tesis doctoral, Universidad Jaime I]. Repositorio Tesis en Red. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/687776#page=6>
- Mayor de Bogotá D.C. Decreto 1038 de 2015 Nivel Nacional. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/decreto_1038_organized.pdf.
- Medina, Á., Hurtado, D., Muñoz, J., Ochoa, D., Izundegui Ordóñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>
- Mendizabal, M., (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *Holos*, 32(5), 52-69. DOI: 10.15628/holos.2016.4729
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (1998) Lineamientos generales de procesos curriculares. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2006) Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2026). *IV Plan Decenal de Educación 2026-2035*. https://plandecenal.edu.co/1785/articles-429557_documento_IV_PNDE_2026_2035.pdf
- Moleiro, M (2001). *Relatos para Educar en Valores*. Venezuela: Ediciones San Pablo.
- Montes, G. y Castillo, N. (2024). El método fenomenológico en la investigación educativa: entendiendo los principios clave de la metodología de Max van Manen. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 15(29), 00015. Epub 17 de noviembre de 2025. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1423>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), CEPAL Santiago de Chile. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Naciones Unidas. (2017). *Resolución 72/130, “Día Internacional de la Convivencia en Paz”*. Asamblea General, 8 de diciembre de 2017. Recuperado de <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n17/436/53/pdf/n1743653.pdf>
- Naciones Unidas. Asamblea General. (1999, 6 de octubre). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (A/RES/53/243). Naciones Unidas. Recuperado de <https://documents.un.org>
- Nieto, M., Murillo, T. (2018) Análisis a la implementación de la Cátedra de la Paz en tres Instituciones Educativas del Departamento de Casanare. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/21257/1/24099865.pdf>
- Parra, J. (2003). Educación en Valores y su práctica en el Aula. *Revista Tendencias Pedagógicas* 8 (69-71).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2026). *PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/73451bc5-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *Plan de acción. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Primera etapa*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1993). *El Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113396_spa
- Ospina, J. (2009). La educación para la paz como propuesta Ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (11), 93-125. <https://hdl.handle.net/10016/8897>
- Otálora, L. (2018). Estrategias de enseñanza para la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria a partir de las competencias ciudadanas. *Ciencia y Poder Aéreo*, 13(1), 124–140. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.588>
- Palacios, W., Calixto, N. y Caicedo, Á. (2023). *Conceptos y enfoques de metodología de la investigación*. Editorial Creser S.A.S. Comisión de la Carta de la Tierra (2000). Carta de la Tierra. Recuperado de <https://www.exodo.org/carta-de-la-tierra-2/>

- Pérez, D., (2006). Ecodesarrollo y sustentabilidad. Visión integral de la realidad. Caso municipio Rafael Urdaneta, estado Miranda. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 41-55. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070204.pdf>
- Pérez, F., Cobaisse, M., Villagrán, S., Alvarado, R. (2023) Aspectos generales del uso de métodos mixtos para investigación en salud. *Medwave* 2023;23(10):e2767. DOI 10.5867/medwave.2023.10.2767
- Presidencia de la República de Colombia. (2015, 25 de mayo). *Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=61735
- Pizarro, R. (2018). Cátedra de la paz colombiana: crítica constructiva al anagrama incompleto. *Hojas y Hablas*, (15), 34-48. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n15a2>
- Ramírez, A., Polack, A. (2020) Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte de la Ciencia*, 10 (19),191-208. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.597>
- Ramírez, F. y Zwerg-Villegas, A. (2012) Metodología de la investigación: más que una receta. *Administración*, (20), 91-111. <https://www.redalyc.org/pdf/3223/322327350004>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9–17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Ramos, G. (2008). La dimensión axiológica de la formación del ingeniero: un
- Ramos, L., y Barquilla, N. (2019). Educar en valores. España: Navarra
- Régimen Legal de Bogotá D.C. © Propiedad de la Secretaría General de la Alcaldía
- República de Colombia (2015). Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial No. 49.522 https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=61735
- Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf

- Rivas Góngora, A., Véliz Rodríguez, M., & Pérez Gómez, N. (2019). La Cátedra de Paz y Educación para la Paz: de la institucionalidad al aula de clase. *Revista Conrado*, 15(69), 242-248. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Rodríguez, F., Maldonado, A. y Sandoval, P. (2016). Comprensión de las medidas de tendencia central: Un estudio comparativo en estudiantes de pedagogía en matemática en dos instituciones formadoras chilenas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(3), 929–952. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300013>
- Rodríguez, M., Espinoza, S., Huerta, M., Tapia, A. (2020) Análisis exploratorio de datos en SPSS. https://www.researchgate.net/publication/345686895_Analisis_exploratorio_de_datos_en_SPSS
- Ruiz, B. (2019) Confiabilidad. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación-Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-autonoma-del-estado-de-mexico/estadistica-inferencial/ruiz-bolivar-2019-confiabilidad/58119111>
- Salamanca, M., Rodríguez, M. y Cruz, JD(2016)*Guía para la implementación de la Cátedra para la Paz*. Editorial Santillana. Bogotá Colombia
- Salas, A. (2020). El Proceso de Implementación de la Cátedra de la Paz: Estudio de Caso. En: Arce Cabrera, A. M. y Rojas Monedero, R. (Eds. Científicas). *Tejiendo Paz Desde Las Aulas*. (pp. 79-119). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali
- Salinas Arias, B.A. (2023). Educación para la Paz desde Johan Galtung. *Análisis*, 55(102). <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/7634>
- Sánchez Cardona, M., (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS*, (9), 141-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273919441007>
- Sandoval Manríquez, Mario. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima década*, 22(41), 153-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Tejeda, D. y Del Pozo, F. (2016). Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la “Cátedra de la Paz”. *Olhar de Professor*, 19(1), 66–83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68459625006>
- Toro, K., Amaya, T. y Romero, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 355–370. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100355>

- Troncoso, C. y Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329–332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Truvilla, J. (2006). *Cultura de paz y educación para la ciudadanía democrática*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). <http://www.aecidcf.org.co/documentos/MI%2011.669.pdf>
- Vásquez. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en
- Vásquez-Russi, C. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221–239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Yus, R. (1998). "Síntesis: un modelo didáctico para la transversalidad"
- Zapata, J. (2006) La Pedagogía Social en la formación de nuevos profesionales. Uni-pluriversidad. 6(2).65-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7896011>
- Zurbano, J. (1998). Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia.

ANEXOS

Anexo A

Instrumentos de Recolección de datos

Cuestionario y Guión de Entrevista



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Desarrollo, Innovación y Creatividad Educativa

Estimado(a) Docente/Coordinador(a):

Reciba un cordial saludo.

El presente instrumento de recolección de datos tiene como objetivo recopilar información relacionada con la investigación titulada **“Modelo transversal de la Cátedra de la Paz, articulado a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la Educación Primaria”**, la cual se desarrolla con fines estrictamente académicos.

Su participación en este estudio es totalmente voluntaria y anónima. La información suministrada será utilizada exclusivamente para los propósitos de la investigación. En tal sentido, la investigadora se compromete a cumplir con los criterios éticos correspondientes, garantizando la confidencialidad de los datos aportados y asegurando que estos no serán compartidos con terceros.

Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con el objeto de estudio. Para responder el instrumento, se solicita:

- Leer cuidadosamente cada una de las afirmaciones.
- Verificar que no quede ningún ítem sin responder.
- Marcar con una X la opción que mejor represente su opinión respecto a cada afirmación.

La escala de respuesta utilizada es la siguiente:

- TDA: Totalmente de acuerdo
- DA: De acuerdo
- NDA/NEDA: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- EDA: En desacuerdo
- TEDA: Totalmente en desacuerdo

Se agradece su valiosa colaboración, ya que con su participación está contribuyendo al fortalecimiento y mejora de la integración transversal de la Cátedra de la Paz en las áreas de Ciencias Sociales, Ética y Ciencias Naturales, en beneficio de la educación y de la comunidad educativa.

Atentamente,

Dariluz Montes de Oca Díaz
Investigadora responsable.

ÍTEMES Ud. como docente o coordinador con respecto a la Cátedra de la Paz opina que:	Escala de Respuesta				
	TDA	DA	NDA/ NEDA	EDA	TEDA
Indicador: Formación Ciudadana					
1. La formación ciudadana se orienta al desarrollo de en los estudiantes de habilidades para actuar de manera responsable en diferentes escenarios sociales.					
2. La formación ciudadana facilita en los estudiantes reconocer los deberes que deben cumplir como miembros de la sociedad.					
3. Los conocimientos construidos a través de la formación ciudadana se orientan a la transmisión de saberes en beneficio de las generaciones futuras.					
Indicador: Convivencia en Armonía					
4. La convivencia se caracteriza por relaciones basadas en el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad educativa.					
5. En la institución educativa se desarrollan acciones orientadas a fortalecer la convivencia en un marco de solidaridad recíproca.					
6. La convivencia en armonía se construye de forma colectiva a partir de la participación de los distintos actores del proceso educativo.					
Indicador: Formación en Valores					
7. La formación en valores promovida a través de la cátedra de la paz contribuye al crecimiento personal de los estudiantes.					
8. A través de la cátedra de la paz, los estudiantes desarrollan aprendizajes orientados a la convivencia basada en valores.					
9. La formación en valores impulsada mediante la cátedra de la paz favorece el reconocimiento de la diversidad presente en el contexto social.					
Indicador: Cultura de Paz					
10. La cátedra de la paz promueve actitudes orientadas al respeto por la vida como base de una cultura de paz en la comunidad educativa.					
11. La cátedra de la paz fomenta comportamientos basados en la no violencia para la resolución de conflictos en el entorno escolar.					
12. La cátedra de la paz orienta prácticas educativas fundamentadas en el diálogo como medio para fortalecer una cultura de paz.					

ÍTEM	Escala de Respuesta				
	TDA	DA	NDA/ NEDA	EDA	TEDA
Indicador: Educación para la Paz					
13. La educación para la paz facilita el análisis de las causas que originan los conflictos en el contexto escolar.					
14. La educación para la paz promueve la reflexión sobre distintas alternativas para resolver situaciones conflictivas en la institución educativa.					
15. La educación para la paz contribuye a que los estudiantes actúen de manera pacífica frente a los conflictos.					
Indicador: Cátedra de la paz articulada al área de Ciencias Sociales					
16. La cátedra de la paz se articula con el área de Ciencias Sociales a través de la comprensión de la justicia social.					
17. Los contenidos de la cátedra de la paz abordan problemáticas sociales presentes en la comunidad local.					
18. La articulación de la cátedra de la paz con las Ciencias Sociales se lleva a cabo mediante el estudio de situaciones que, a lo largo de la historia han amenazado la paz nacional.					
19. Las estrategias metodológicas empleadas permiten articular los contenidos de la Cátedra de la Paz con los del área de Ciencias Sociales.					
Indicador: Cátedra de la paz articulada al área de Ciencias Naturales					
20. La cátedra de la paz se articula con el área de Ciencias Naturales para promover el uso sostenible de los recursos naturales.					
21. Los contenidos de la cátedra de la paz incorporan temas relacionados con la protección de las riquezas naturales.					
22. La articulación de la cátedra de la paz con las Ciencias Naturales fomenta la concientización sobre el cuidado del ambiente pensando en las futuras generaciones.					
23. Las estrategias metodológicas empleadas permiten articular los contenidos de la Cátedra de la Paz con los del área de Ciencias Naturales.					
Indicador: Cátedra de la paz articulada al área de la Ética					
24. La cátedra de la paz promueve la reflexión ética sobre las normas de convivencia en la comunidad educativa.					

ÍTEM	Escala de Respuesta				
	TDA	DA	NDA/ NEDA	EDA	TEDA
25. Los contenidos de la cátedra de la paz fortalecen la formación moral de los estudiantes.					
26. La cátedra de la paz favorece la práctica de valores éticos en el comportamiento social de los estudiantes.					
27. Las estrategias metodológicas empleadas permiten articular los contenidos de la Cátedra de la Paz con los del área de Ciencias Naturales.					

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo general de la investigación

Aplicar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que se articule a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria.

1. Datos de identificación (uso del investigador)

- Código del entrevistado:
- Cargo / función:
- Institución educativa:
- Área Curricular: Cs. Sociales _____ Cs. Naturales _____ Ética: _____
- Años de experiencia:
- Fecha de la entrevista:
- Hora: Desde: _____ Hasta: _____
- Presencial: _____ Virtual: _____
- Grabada: SI _____ NO _____

2. Introducción (guion del entrevistador)

Buenos días / buenas tardes. Agradezco su disposición para participar en esta entrevista, la cual forma parte de una investigación de carácter académico titulada “Modelo transversal de la Cátedra de la Paz, articulado a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria”.

El propósito de esta entrevista es conocer su opinión y experiencia en relación con los fundamentos y la factibilidad de ejecución de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la educación primaria.

Su participación es voluntaria y la información aportada será tratada con absoluta confidencialidad, siendo utilizada exclusivamente con fines académicos. No se registrará su nombre ni ningún dato que permita su identificación.

¿Está de acuerdo en continuar con la entrevista?

3. Desarrollo de la entrevista

Categoría: Modelo transversal de la Cátedra de la Paz

Subcategoría: Fundamentos del modelo transversal

Unidad de análisis: Teóricos

Nota para el entrevistador (preguntas 1 a 3): Orientar la entrevista hacia la identificación de los principios teóricos de la educación para la paz, tales como la justicia social, la resolución pacífica de conflictos, el respeto por la diversidad y la formación en valores. Asimismo, se recomienda profundizar en cómo estos principios pueden sustentar la articulación de la Cátedra de la Paz con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética.

1. ¿Cuáles son los principios teóricos de la educación para la paz que usted considera pertinentes para articular la Cátedra de la Paz con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética?
2. ¿De qué manera los fundamentos pedagógicos y curriculares orientan la construcción teórica de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que se articule con Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación básica primaria?

Desde su experiencia, ¿cómo considera que estos principios pueden orientar la construcción teórica de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la institución educativa?

3. ¿De qué manera los principios de la educación para la paz, la convivencia y la formación ciudadana se reflejan en la articulación de la Cátedra de la Paz con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética?

Unidad de análisis: Metodológicos

Nota para el entrevistador (preguntas 4 a 6): Dirigir la entrevista hacia la identificación de los fundamentos pedagógicos y curriculares, tales como la educación para la paz, el enfoque transversal y la interdisciplinariedad, considerando su aplicación en las prácticas pedagógicas y en la organización curricular.

4. En su opinión, ¿Cuáles serían los fundamentos metodológicos que orientan el desarrollo de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación básica primaria?
5. ¿Cómo se concreta metodológicamente la transversalidad de la Cátedra de la Paz en las prácticas pedagógicas de las áreas mencionadas?
6. ¿Qué criterios pedagógicos favorecen la integración de la Cátedra de la Paz en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética sin desarticular los contenidos propios de cada asignatura?

Categoría: Factibilidad de ejecución de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz

Subcategoría: Factibilidad de ejecución

Unidad de análisis: Técnica

1. ¿En qué medida considera que el personal docente cuenta con las competencias pedagógicas y didácticas necesarias para ejecutar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la educación primaria?
2. ¿Cómo valora la disponibilidad y adecuación de los recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos requeridos para la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz?
3. ¿Qué condiciones técnicas del currículo y de la planificación académica facilitan o limitan la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la institución educativa?

Unidad de análisis: Institucional

4. ¿De qué manera los lineamientos institucionales respaldan la ejecución de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la educación primaria?
5. ¿Cómo incide el apoyo de los directivos en la viabilidad de la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz?
6. ¿Qué mecanismos de organización, seguimiento y evaluación institucional considera que favorecen o dificultan la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz?

Unidad de análisis: Contextual

7. ¿Cómo influyen las características socioculturales de la comunidad educativa en la aplicación de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la educación primaria?
8. ¿En qué medida el contexto escolar y familiar favorece o limita la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz?
9. ¿Qué situaciones del entorno local deben considerarse para garantizar una aplicación pertinente del modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la institución educativa?

4. Cierre de la entrevista (guion del entrevistador)

Agradezco sinceramente el tiempo dedicado y la valiosa información aportada. Sus aportes contribuirán significativamente al diseño y fortalecimiento de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que se articule a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria.

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo B

Formatos de Validación de los

Instrumentos de Recolección de datos

Cuestionario y Guión de Entrevista



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación: Desarrollo, Innovación y Creatividad Educativa



**MODELO TRANSVERSAL DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ ARTICULADO
A LAS ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES, NATURALES Y ÉTICA
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Montes de Oca Díaz, Dariluz

Tutora: Focarazzo Terán, María Eugenia

Maracaibo, enero 2026

Maracaibo, enero de 2026

Dr.(a) _____

Con el propósito de dar cumplimiento a la fase de validez de contenido del instrumento de recolección de datos, me permito solicitar su valiosa colaboración, en calidad de experto(a), para la revisión del cuestionario diseñado con el fin de medir la variable “Cátedra de la Paz” en el marco de la investigación titulada: “Modelo transversal de la Cátedra de la Paz en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria”.

Para analizar cada uno de los ítems se debe tomar en cuenta aspectos como:

- a. Pertinencia entre los ítems y los objetivos propuestos.
- b. Correspondencia entre la variable, dimensiones, subdimensiones e indicadores.
- c. Relación lógica.
- d. Lenguaje y redacción apropiada.

Se agradece efectuar las observaciones pertinentes y aportar las sugerencias o recomendaciones en los aspectos que considere necesarios.

Esperando de usted la mayor disposición y agradeciendo su valioso aporte, me despido muy cordialmente.

Dariluz Montes de Oca Díaz

EVALUACIÓN DEL EXPERTO

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido: _____

Instituto donde trabaja: _____

Título de Postgrado: _____

Instituto donde los obtuvo: _____

Año: _____

1. ¿Considera usted que los ítems miden los objetivos de la investigación?

Sí ☐ No ☐

Observaciones:

2. ¿Considera usted que los ítems miden la variable en estudio?

Sí ☐ No ☐

Observaciones:

3. ¿Considera usted que los ítems miden los indicadores de la variable en estudio?

Sí ☐ No ☐

Observaciones:

4. ¿Considera usted que los ítems miden las dimensiones de la variable en estudio?

Sí ☐ No ☐

Observaciones:

5. ¿Considera válido el instrumento?

Sí ☐ No ☐

Observaciones:

Experto:

Fecha de la evaluación:

Firma:

1. Título de la Investigación

Modelo transversal de la Cátedra de la Paz en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria.

2. Paradigma de Investigación

Postpositivista

3. Modelo de Investigación

Mixto: Cuantitativo-Cualitativo

4. Tipo de Investigación

Descriptiva-exploratoria

5. Diseño de Investigación

Mixto Concurrente

6. Población.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la población se define como el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones y debe situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo” (p.172). En este sentido, la población de un estudio se refiere a aquellos sujetos que comparten rasgos comunes directamente vinculados con las variables de investigación.

En atención a lo anterior, en la presente investigación se tomó un censo constituido por 90 sujetos: 84 docentes y 6 coordinadores de básica primaria, pertenecientes a instituciones educativas oficiales del suroccidente de la ciudad de Barranquilla, departamento del Atlántico, Colombia: Escuela Normal Superior La Hacienda, Instituto Von Humboldt y la Institución Educativa Distrital El Silencio (ver Tabla 1). Estos actores comparten características comunes relacionadas con su función pedagógica, su participación institucional y su responsabilidad en el desarrollo curricular de la educación básica primaria.

Tabla 1

Población de la Investigación

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DOCENTES	COORDINADORES
Escuela Normal Superior la Hacienda	39	3
Instituto Von Humboldt	20	2
Institución Educativa Distrital El Silencio	25	1
Total	84	6

Nota. Datos obtenidos de instituciones educativas oficiales del suroccidente de la ciudad de Barranquilla. Tabla elaborada por la autora (2025)

7. Sistema de Variables

7.1 Definición Nominal

Cátedra de la Paz

7.2 Definición Conceptual

Un espacio educativo en el que deben confluír las distintas intenciones formativas que propicien la reflexión, aprendizaje, el diálogo, el pensamiento crítico a partir de la implementación de mediaciones pedagógicas permitiendo que, desde las aulas se incremente una cultura de paz,

basada en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos y en la disposición para la resolución pacífica de conflictos mediante el respeto, tolerancia y reconciliación. (Salamanca, Rodríguez y Cruz, 2016, p.8)

7.3 Definición Operacional

Esta variable se medirá mediante la evaluación de las siguientes dimensiones: percepción e importancia de la cátedra de la paz, capacitación de los docentes y metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz, con sus correspondientes indicadores, tal como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Operacionalización de la Variable

Objetivo General: Aplicar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que se articule a las áreas de ciencias sociales, naturales y ética en la educación primaria.

OBJETIVO ESPECIFICO	VARIABLE	DIMENSION	INDICADORES
Describir la percepción e importancia de la cátedra de la paz para los actores educativos en la educación primaria.	Cátedra de la Paz	Percepción e importancia de la cátedra de la paz	• Formación ciudadana • Convivencia en armonía • Formación en Valores
Establecer el nivel de capacitación de los docentes para impartir la cátedra de la paz en la Educación primaria.		Capacitación de los docentes	• Cultura de paz • Educación para la paz
Identificar la metodología que tienen en cuenta los docentes para el desarrollo de la cátedra de la paz en la educación primaria.		Metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz	• Cátedra de la paz articulada al área de Ciencias Sociales • Cátedra de la paz articulada al área de Ciencias Naturales • Cátedra de la paz articulada al área de Ética

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación: Desarrollo, Innovación y Creatividad Educativa



**MODELO TRANSVERSAL DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ ARTICULADO
A LAS ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES, NATURALES Y ÉTICA
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Montes de Oca Díaz, Dariluz

Tutora: Focarazzo Terán, María Eugenia

Maracaibo, enero de 2026

Dra. _____

Con el propósito de dar cumplimiento a la fase de validez de contenido del instrumento de recolección de datos, me permito solicitar su valiosa colaboración, en calidad de experto(a), para la revisión del cuestionario diseñado con el fin de medir la variable “Cátedra de la Paz” en el marco de la investigación titulada: “Modelo transversal de la Cátedra de la Paz en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria”.

Para analizar cada uno de los ítems se debe tomar en cuenta aspectos como:

- e. Pertinencia entre los ítems y los objetivos propuestos.
- f. Correspondencia entre la variable, dimensiones, subdimensiones e indicadores.
- g. Relación lógica.
- h. Lenguaje y redacción apropiada.

Se agradece efectuar las observaciones pertinentes y aportar las sugerencias o recomendaciones en los aspectos que considere necesarios.

Esperando de usted la mayor disposición y agradeciendo su valioso aporte, me despido muy cordialmente.

Dariluz Montes de Oca Díaz

EVALUACIÓN DEL EXPERTO

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido: _____

Instituto donde trabaja: _____

Título de Postgrado: _____

Instituto donde los obtuvo: _____

Año: _____

2. ¿Considera usted que los ítems miden los objetivos de la investigación?

Sí ☐ No ☐

Observaciones:

2. ¿Considera usted que los ítems miden la variable en estudio?

Sí ☐ No ☐

Observaciones:

3. ¿Considera usted que los ítems miden los indicadores de la variable en estudio?

Sí ☐ No ☐

Observaciones:

4. ¿Considera usted que los ítems miden las dimensiones de la variable en estudio?

Sí ☐ No ☐

Observaciones:

5. ¿Considera válido el instrumento?

Sí ☐ No ☐

Observaciones:

Experto:

Fecha de la evaluación:

Firma:

8. Título de la Investigación

Modelo transversal de la Cátedra de la Paz en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria.

9. Paradigma de Investigación

Postpositivista

10. Modelo de Investigación

Mixto: Cuantitativo-Cualitativo

11. Tipo de Investigación

Descriptiva-exploratoria

12. Diseño de Investigación

Mixto Concurrente

13. Población.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la población se define como el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones y debe situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo” (p.172). En este sentido, la población de un estudio se refiere a aquellos sujetos que comparten rasgos comunes directamente vinculados con las variables de investigación.

En atención a lo anterior, en la presente investigación se tomó un censo constituido por 90 sujetos: 84 docentes y 6 coordinadores de básica primaria, pertenecientes a instituciones educativas oficiales del suroccidente de la ciudad de Barranquilla, departamento del Atlántico, Colombia: Escuela Normal Superior La Hacienda, Instituto Von Humboldt y la Institución Educativa Distrital El Silencio (ver Tabla 1). Estos actores comparten características comunes relacionadas con su función pedagógica, su participación institucional y su responsabilidad en el desarrollo curricular de la educación básica primaria.

Tabla 1
Población de la Investigación

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DOCENTES	COORDINADORES
Escuela Normal Superior la Hacienda	39	3
Instituto Von Humboldt	20	2
Institución Educativa Distrital El Silencio	25	1
Total	84	6

Nota. Datos obtenidos de instituciones educativas oficiales del suroccidente de la ciudad de Barranquilla. Tabla elaborada por la autora (2025)

14. Sistema de Variables

14.1. Definición Nominal

Cátedra de la Paz

14.2. Definición Conceptual

Un espacio educativo en el que deben confluir las distintas intenciones formativas que propicien la reflexión, aprendizaje, el diálogo, el pensamiento crítico a partir de la implementación de mediaciones pedagógicas permitiendo que, desde las aulas se incremente una cultura de paz, basada en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos y en la

disposición para la resolución pacífica de conflictos mediante el respeto, tolerancia y reconciliación. (Salamanca, Rodríguez y Cruz, 2016, p.8)

14.3. Definición Operacional

Esta variable se medirá mediante la evaluación de las siguientes dimensiones: percepción e importancia de la cátedra de la paz, capacitación de los docentes y metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz, con sus correspondientes indicadores, tal como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Operacionalización de la Variable

Objetivo General: Aplicar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que se articule a las áreas de ciencias sociales, naturales y ética en la educación primaria.			
OBJETIVO ESPECIFICO	VARIABLE	DIMENSION	INDICADORES
Describir la percepción e importancia de la cátedra de la paz para los actores educativos en la educación primaria.	Cátedra de la Paz	Percepción e importancia de la cátedra de la paz	• Formación ciudadana • Convivencia en armonía • Formación en Valores
Establecer el nivel de capacitación de los docentes para impartir la cátedra de la paz en la Educación primaria.		Capacitación de los docentes	• Cultura de paz • Educación para la paz
Identificar la metodología que tienen en cuenta los docentes para el desarrollo de la cátedra de la paz en la educación primaria.		Metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz	• Cátedra de la paz articulada al área de Ciencias Sociales • Cátedra de la paz articulada al área de Ciencias Naturales • Cátedra de la paz articulada al área de Ética

Nota. Tabla elaborada por la autora (2025)

CUADRO 1 EVALUACIÓN DE ÍTEMS

Variable: Cátedra de la Paz											
Objetivo específico:	Describir la percepción e importancia de la cátedra de la paz para los actores educativos en la educación primaria.										
Dimensión: Percepción e importancia de la cátedra de la paz	La cátedra de la paz promueve la construcción de una cultura de paz mediante la apropiación de conocimientos y competencias que contribuyan a la reconstrucción del tejido social, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el mejoramiento de la calidad de vida. En este sentido, se concibe como un instrumento educativo que busca formar ciudadanos capaces de participar activamente en la transformación de su entorno y en la consolidación de una convivencia pacífica. (Ministerio de Educación Nacional, Ley 1732 de 2014)										
Indicador: Formación Ciudadana	Con respecto a la Cátedra de la Paz, usted como docente opina que:	Correspondencia del ítem con el Objetivo		Correspondencia del ítem con la Variable		Correspondencia del ítem con la Dimensión		Correspondencia del ítem con el Indicador		Correspondencia de la Redacción del ítem	
Definición:	Ítems	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Gonzalez y Santisteban (2016), explican que la formación ciudadana implica el desarrollo de habilidades y comportamientos que capaciten a las personas para actuar de manera responsable y cumplir con sus deberes como miembros de la sociedad. También puede concebirse como una estrategia basada en la noción de que, a medida que una comunidad se vuelve más instruida, reconoce su responsabilidad preservar y transmitir los conocimientos y logros existentes de manera que beneficie a las generaciones futuras.	1. La formación ciudadana se orienta al desarrollo de en los estudiantes de habilidades que capacitan a los estudiantes para actuar de manera responsable en diferentes escenarios sociales. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	2. La formación ciudadana proporciona facilita en los estudiantes reconocer herramientas que les permiten cumplir con los deberes que deben cumplir como miembros de la sociedad TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	3. Los conocimientos construidos a través de la formación ciudadana se orientan a la transmisión de saberes en beneficio de las generaciones futuras. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
Indicador: Convivencia en armonía	Con respecto a la Cátedra de la Paz, usted como docente opina que:	Correspondencia del ítem con el Objetivo		Correspondencia del ítem con la Variable		Correspondencia del ítem con la Dimensión		Correspondencia del ítem con el Indicador		Correspondencia de la Redacción del ítem	
Definición:	Ítems	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Para Sandoval (2014) es la disposición y capacidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, para lo que la institución educativa debe trabajar en equipo para el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes. Además, incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo	4. La convivencia se caracteriza por relaciones basadas en el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad educativa. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	5. En la institución educativa se desarrollan acciones orientadas a fortalecer la convivencia en los estudiantes la capacidad de convivir con otros TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	6. La convivencia en armonía se construye de forma colectiva a partir de la participación de los distintos actores del proceso educativo TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										

Escala de respuesta: (TDA) Totalmente de acuerdo; (DA) De Acuerdo, (NDA/NEDA) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (EDA) En desacuerdo, (TEDA) Totalmente en Desacuerdo. P: Pertinente, NP: No pertinente.

CUADRO 2 EVALUACIÓN DE ÍTEMS

Variable: Cátedra de la Paz														
Objetivo específico:		Describir la percepción e importancia de la cátedra de la paz para los actores educativos en la educación primaria.												
Dimensión: Percepción e importancia de la cátedra de la paz		La cátedra de la paz constituye una apuesta del Estado colombiano para promover la construcción de una cultura de paz mediante la apropiación de conocimientos y competencias que contribuyan a la reconstrucción del tejido social, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el mejoramiento de la calidad de vida (Ministerio de Educación Nacional, Ley 1732 de 2014). En este sentido, se concibe como un instrumento educativo que busca formar ciudadanos capaces de participar activamente en la transformación de su entorno y en la consolidación de una convivencia pacífica.												
Indicador: Formación en Valores		Con respecto a la Cátedra de la Paz, usted como docente opina que:			Correspondencia del ítem con el Objetivo		Correspondencia del ítem con la Variable		Correspondencia del ítem con la Dimensión		Correspondencia del ítem con el Indicador		Correspondencia de la Redacción del ítem	
Definición:		Ítems			P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Bolívar (2021), expresa que la formación en valores busca que cada estudiante desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para su crecimiento intelectual y moral, tanto en el plano individual como en el social. Esto supone promover aprendizajes que permitan convivir con otros, valorar las emociones y la afectividad, y construir comportamientos coherentes con dichos valores. Por lo tanto, educar en valores implica enseñar a trabajar de manera colaborativa, reconocer y respetar las diferencias, comprender la diversidad y otorgar un lugar central a las emociones en la formación personal y social.	7. La formación en valores promovida a través de la cátedra de la paz contribuye al desarrollo de conocimientos necesarios para del crecimiento personal de los estudiantes. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()													
	8. A través de la cátedra de la paz, los estudiantes desarrollan aprendizajes orientados a la convivencia sustentada basada en valores. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()													
	9. La formación en valores impulsada mediante la cátedra de la paz favorece el reconocimiento de la diversidad presente en el contexto social. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()													

Escala de respuesta: (TDA) Totalmente de acuerdo; (DA) De Acuerdo, (NDA/NEDA) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (EDA) En desacuerdo, (TEDA) Totalmente en Desacuerdo. P: Pertinente, NP: No pertinente.

CUADRO 3 EVALUACIÓN DE ÍTEMS

Variable: Cátedra de la Paz											
Objetivo específico:	Establecer el nivel de capacitación de los docentes para impartir la cátedra de la paz en la Educación primaria.										
Dimensión: Capacitación de los Docentes	Desarrollo de habilidades para promover la convivencia pacífica, reducir la conflictividad en los espacios escolares y fomentar el desarrollo socioemocional de los estudiantes. (Ceballos, Soto y Tomero 2025, p.4)										
Indicador: Cultura de Paz	Con respecto a la Cátedra de la Paz que se desarrolla actualmente en la institución educativa, usted como docente opina que:	Correspondencia del ítem con el Objetivo		Correspondencia del ítem con la Variable		Correspondencia del ítem con la Dimensión		Correspondencia del ítem con el Indicador		Correspondencia de la Redacción del ítem	
Definición:	Ítems	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
La cultura de paz es el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación (Resolución 53/243 Asamblea de las Naciones Unidas, 1999, p.3).	10. La cátedra de la paz promueve actitudes orientadas al respeto por la vida como base de una cultura de paz en la comunidad educativa. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	11. La cátedra de la paz fomenta comportamientos basados en la no violencia para la resolución de situaciones de conflictos en el entorno escolar. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	12. La cátedra de la paz orienta prácticas educativas fundamentadas en el diálogo como medio para fortalecer una cultura de paz en el contexto educativo. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
Indicador: Educación para la Paz	Con respecto a la Cátedra de la Paz que se desarrolla actualmente en la institución educativa, usted como docente opina que:	Correspondencia del ítem con el Objetivo		Correspondencia del ítem con la Variable		Correspondencia del ítem con la Dimensión		Correspondencia del ítem con el Indicador		Correspondencia de la Redacción del ítem	
Definición:	Ítems	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Para López (2014) la educación para la paz está orientada a descubrir los elementos que intervienen las situaciones conflictivas, conocer distintas maneras de abordar tales situaciones y desarrollar la capacidad de afrontar los conflictos de forma pacífica.	13. La educación para la paz facilita el análisis de las causas que originan los conflictos en el contexto escolar. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	14. La educación para la paz promueve la reflexión sobre distintas alternativas para resolver situaciones conflictivas en la institución educativa. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	15. La educación para la paz contribuye a que los estudiantes actúen de manera pacífica frente a los conflictos. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										

Escala de respuesta: (TDA) Totalmente de acuerdo; (DA) De Acuerdo, (NDA/NEDA) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (EDA) En desacuerdo, (TEDA) Totalmente en Desacuerdo. P: Pertinente, NP: No pertinente.

CUADRO 4 EVALUACIÓN DE ÍTEMS

Variable: Cátedra de la Paz											
Objetivo específico:	Identificar la metodología que tienen en cuenta los docentes para el desarrollo de la cátedra de la paz en la educación primaria.										
Dimensión: Metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz	Otálora (2018) propone una metodología didáctica para el desarrollo de la cátedra de la paz que se sustenta en tres preguntas orientadoras: qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar, la cuales permiten estructurar las estrategias pedagógicas dinámicas y participativas que dan significado al proceso formativo de acuerdo con los propósitos de la educación para la paz. La metodología debe estar articuladas con los objetivos formativos de áreas del conocimiento tales como: Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Ética y Valores Humanos de manera que, la cátedra de la paz no se perciba como una actividad aislada, sino como un eje transversal que permea todas las áreas del currículo										
Indicador: Cátedra de la paz articulada al área de Ciencias Sociales	Con respecto a la Cátedra de la Paz, usted como docente considera que:	Correspondencia del ítem con el Objetivo		Correspondencia del ítem con la Variable		Correspondencia del ítem con la Dimensión		Correspondencia del ítem con el Indicador		Correspondencia de la Redacción del ítem	
Definición:	Ítems	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Consiste en articular la cátedra de la paz ajustado a lo que establece el artículo 4° del Decreto 1038 de la República de Colombia (2015), en cuanto a estructura y contenidos con el objetivo de establecer competencias del conocimiento de la realidad social, por lo tanto, se tendrán en cuenta desde el área de sociales, la Justicia y los derechos humanos, diversidad y pluralidad, protección de la riqueza cultural, participación política, memoria histórica, con la flexibilidad de adaptarse a la realidad y necesidades del contexto escolar.	16. La cátedra de la paz se articula con el área de Ciencias Sociales a través de para desarrollar competencias relacionadas con el conocimiento la comprensión de la justicia social eventos que afectan la paz ciudadana. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	17. Los contenidos de la cátedra de la paz incorporan abordan temas propios de las Ciencias Sociales de problemáticas sociales presentes en el entorno educativo. la comunidad local. TDA , DA , NDA/NEDA , EDA , TEDA										
	18. La articulación de la cátedra de la paz con las Ciencias Sociales se adapta se lleva a cabo realiza mediante el estudio de situaciones temas que, a lo largo de la historia atentan contra han amenazado la paz nacional. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										

Escala de respuesta: (TDA) Totalmente de acuerdo; (DA) De Acuerdo, (NDA/NEDA) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (EDA) En desacuerdo, (TEDA) Totalmente en Desacuerdo. P: Pertinente, NP: No pertinente.

CUADRO 5 EVALUACIÓN DE ÍTEMS

Variable: Cátedra de la Paz											
Objetivo específico:	Identificar la metodología que tienen en cuenta los docentes para el desarrollo de la cátedra de la paz en la educación primaria.										
Dimensión: Metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz	Otálora (2018) propone una metodología didáctica para el desarrollo de la cátedra de la paz que se sustenta en tres preguntas orientadoras: qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar, la cuales permiten estructurar las estrategias pedagógicas dinámicas y participativas que dan significado al proceso formativo de acuerdo con los propósitos de la educación para la paz. La metodología debe estar articuladas con los objetivos formativos de áreas del conocimiento tales como: Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Ética y Valores Humanos de manera que, la cátedra de la paz no se perciba como una actividad aislada, sino como un eje transversal que permea todas las áreas del currículo										
Indicador: Cátedra de la paz articulada al área de Ciencias Naturales	Con respecto a la Cátedra de la Paz, usted como docente considera que:	Correspondencia del ítem con el Objetivo		Correspondencia del ítem con la Variable		Correspondencia del ítem con la Dimensión		Correspondencia del ítem con el Indicador		Correspondencia de la Redacción del ítem	
Definición:	Ítems	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
La cátedra de la paz se articula a las ciencias naturales atendiendo a la estructura y contenido que según el Artículo 4° del Decreto 1038 de la República de Colombia (2015) debe incluir los temas de uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas naturales y prevención de desastres. Todo esto enmarcado desde la realidad contextual, para que se fomente la concientización de disfrutar de las bondades que presenta planeta, sin causar deterioro y pensando en que las próximas generaciones puedan disfrutarlas de igual modo.	19. La cátedra de la paz se articula con el área de Ciencias Naturales para promover el uso sostenible de los recursos naturales. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	20. Los contenidos de la cátedra de la paz incorporan temas relacionados con la protección de las riquezas naturales en el contexto escolar. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	21. La articulación de la cátedra de la paz con las Ciencias Naturales fomenta la concientización sobre el cuidado del ambiente pensando en las futuras generaciones. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										

Escala de respuesta: (TDA) Totalmente de acuerdo; (DA) De Acuerdo, (NDA/NEDA) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (EDA) En desacuerdo, (TEDA) Totalmente en Desacuerdo. P: Pertinente, NP: No pertinente.

CUADRO 6 EVALUACIÓN DE ÍTEMS

Variable: Cátedra de la Paz											
Objetivo específico:	Identificar la metodología que tienen en cuenta los docentes para el desarrollo de la cátedra de la paz en la educación primaria.										
Dimensión: Metodología para el desarrollo de la cátedra de la paz	Otálora (2018) propone una metodología didáctica para el desarrollo de la cátedra de la paz que se sustenta en tres preguntas orientadoras: qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar, la cuales permiten estructurar las estrategias pedagógicas dinámicas y participativas que dan significado al proceso formativo de acuerdo con los propósitos de la educación para la paz. La metodología debe estar articuladas con los objetivos formativos de áreas del conocimiento tales como: Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Ética y Valores Humanos de manera que, la cátedra de la paz no se perciba como una actividad aislada, sino como un eje transversal que permea todas las áreas del currículo										
Indicador: Cátedra de la paz articulada al área de Ética	Con respecto a la Cátedra de la Paz, usted como docente considera que:	Correspondencia del ítem con el Objetivo		Correspondencia del ítem con la Variable		Correspondencia del ítem con la Dimensión		Correspondencia del ítem con el Indicador		Correspondencia de la Redacción del ítem	
Definición:	Ítems	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
De acuerdo con el Artículo 25 de la Ley General de Educación de Colombia (1994) La formación ética y moral se promoverá a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional". Al conjugar la ética y los valores humanos se facilita regular la conducta y los comportamientos de las personas para cumplir con las normas de convivencia en la sociedad. En este caso, todos los actores de la educación están llamados a la reflexión y la práctica de valores en un marco ético institucional, comunitario y social.	22. La cátedra de la paz promueve la reflexión ética sobre las normas de convivencia en la comunidad educativa. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	23. Los contenidos de la cátedra de la paz fortalecen la formación moral de los estudiantes desde el enfoque ético institucional. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										
	24. La cátedra de la paz favorece la práctica de valores éticos en el comportamiento social de los estudiantes. TDA () DA () NDA/NEDA () EDA () TEDA ()										

Escala de respuesta: (TDA) Totalmente de acuerdo; (DA) De Acuerdo, (NDA/NEDA) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (EDA) En desacuerdo, (TEDA) Totalmente en Desacuerdo. P: Pertinente, NP: No pertinente.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Desarrollo, Innovación y Creatividad Educativa

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE ENTREVISTA

Autora: Montes de Oca Díaz, Dariluz

Tutora: Focarazzo Terán, María Eugenia

Maracaibo, enero de 2026

Maracaibo, enero de 2026

Dr.(a):

Con el propósito de dar cumplimiento a la fase de validez de contenido de la entrevista diseñada como instrumento de recolección de datos, me permito solicitar su valiosa colaboración, en calidad de experto(a) para su revisión en el marco de la investigación titulada: “Modelo transversal de la Cátedra de la Paz en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la educación primaria”.

Para analizar cada uno de los ítems se debe tomar en cuenta aspectos como:

- Pertinencia entre los ítems y los objetivos propuestos.
- Correspondencia entre la categoría, subcategoría y unidades de análisis.
- Lenguaje y redacción apropiada.

Se agradece efectuar las observaciones pertinentes al final del instrumento y aportar las sugerencias o recomendaciones en los aspectos que considere necesarios.

Esperando de usted la mayor disposición y agradeciendo su valioso aporte, me despido muy cordialmente.

Dariluz Montes de Oca Díaz

I. Datos generales del instrumento

- **Título de la investigación:**
Modelo Transversal de la Cátedra de la Paz Articulado a las Áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética en la Educación Primaria
- **Nombre del instrumento:** Entrevista semiestructurada sobre la transversalidad de la Cátedra de la Paz
- **Tipo de instrumento:** Entrevista Semiestructurada
- **Paradigma:** Postpositivista
- **Enfoque de la investigación:** Mixto (Cualitativo-Cuantitativo-Concurrente)
- **Nivel de la investigación:** Descriptivo-Exploratorio
- **Método de análisis cualitativo:** Fenomenología
- **Categoría central:** Modelo transversal de la Cátedra de la Paz
- **Autor(a):** _____
- **Institución:** _____
- **Fecha:** ____ / ____ / ____

II. Datos del experto(a) validador(a)

- **Nombre y apellido:** _____
- **Formación académica:** _____
- **Área de especialización:** _____
- **Institución de adscripción:** _____
- **Años de experiencia profesional:** _____
- **Correo electrónico:** _____

III. Tabla de correspondencia: Objetivos específicos – Categorías – Preguntas de la entrevista

Objetivo General: Aplicar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que se articule a las áreas de ciencias sociales, naturales y ética en la educación primaria.

Subcategoría Fundamentos del Modelo Transversal

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis	Pregunta de la entrevista
Caracterizar los fundamentos teóricos– metodológicos que sustentan el diseño de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado a las áreas de Ciencias Sociales, Naturales y Ética en la básica primaria.	Modelo transversal de la Cátedra de la Paz	Fundamentos del modelo transversal	Teóricos	1. ¿Cómo se expresan los principios teóricos de la educación para la paz en la articulación de la Cátedra de la Paz con las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética? 2. ¿De qué manera los fundamentos pedagógicos y curriculares orientan la construcción teórica de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la institución educativa? 3. ¿De qué manera los principios de la educación para la paz, la convivencia y la formación ciudadana se reflejan en la articulación de la Cátedra de la Paz con las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética?

			Metodológicos	4. ¿Qué fundamentos metodológicos orientan el desarrollo de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz articulado a las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y ética en la educación básica primaria? 5. ¿Cómo se concreta metodológicamente la transversalidad de la Cátedra de la Paz en las prácticas pedagógicas de las áreas mencionadas? 6. ¿Qué criterios metodológicos favorecen la integración de la Cátedra de la Paz en el currículo sin desarticular los contenidos propios de cada área?
--	--	--	---------------	---

IVa. Criterios de validación del instrumento

Marque con una (X) según su valoración:

Validación del instrumento – Subcategoría: Fundamentos del Modelo Transversal

Subcategoría: Fundamentos del modelo transversal

Indicadores: Fundamentos teóricos y fundamentos metodológicos

Número de preguntas: 6

Instrumento: Entrevista semiestructurada

Ítem	Claridad en la redacción	Pertinencia	Inducción a la respuesta	Lenguaje adecuado al nivel del informante	Mide lo que pretende (validez)	Observaciones
1	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
2	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
3	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
4	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
5	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
6	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	

Objetivo General: Aplicar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz que se articule a las áreas de ciencias sociales, naturales y ética en la educación primaria.

Subcategoría: Factibilidad de Ejecución del Modelo Transversal

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis	Pregunta de la entrevista
Determinar la factibilidad de aplicación de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la educación primaria.	Factibilidad de ejecución de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz	Factibilidad de ejecución	Técnica	1. ¿En qué medida el personal docente cuenta con las competencias pedagógicas y didácticas necesarias para aplicar un modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la educación primaria? 2. ¿Cómo valora la disponibilidad y adecuación de los recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos requeridos para la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz? 3. ¿Qué condiciones técnicas del currículo y de la planificación académica facilitan o limitan la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la institución?
			Institucional	4. ¿De qué manera los lineamientos institucionales respaldan la aplicación de un modelo transversal de la

				Cátedra de la Paz en la educación primaria? 5. ¿Cómo incide el apoyo de los directivos en la viabilidad de aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz? 6. ¿Qué mecanismos de organización, seguimiento y evaluación institucional favorecen o dificultan la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz?
			Contextual	7. ¿Cómo influyen las características socioculturales de la comunidad educativa en la aplicación de un modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la educación primaria? 8. ¿En qué medida el contexto escolar y familiar favorece o limita la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz? 9. ¿Qué situaciones del entorno local deben considerarse para garantizar la aplicación pertinente del modelo transversal de la Cátedra de la Paz en la institución educativa?

IVb. Criterios de validación del instrumento

Marque con una (X) según su valoración:

Validación del instrumento – Subcategoría: Factibilidad de Ejecución del Modelo Transversal

Subcategoría: Factibilidad de ejecución del modelo transversal

Indicadores: Factibilidad técnica, institucional y contextual

Número de preguntas: 9

Instrumento: Entrevista semiestructurada

Ítem	Claridad en la redacción	Pertinencia	Inducción a la respuesta	Lenguaje adecuado al nivel del informante	Mide lo que pretende (validez)	Observaciones
1	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
2	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
3	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
4	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
5	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
6	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
7	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
8	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	
9	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	☐ Sí ☐ No	

V. Valoración global del instrumento

- ☐ Apto para su aplicación
- ☐ Apto con sugerencias de mejora
- ☐ No apto para su aplicación

VI. Observaciones y/o sugerencias del experto(a)

VII. Conclusión del experto(a)

VIII. Firma del experto(a)

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Anexo C

Resumen de la Validación de Expertos de los Instrumentos

de Recolección de Datos

Cuestionario y Guión de la Entrevista

Resumen de la Validación de Expertos de los Instrumentos de recolección de Datos.

Experto validador	Observaciones realizadas	Decisión del investigador	Juicio del experto
Dra. María Teresa Corrales	CUESTIONARIO 1. Observaciones metodológicas que deben ser consultadas con el tutor: Cambio de paradigma y de método, sustituir el diseño de investigación por alcance, la investigación podría no ser transversal. No realizar un censo, sino calcular una muestra 2. Redactar un enunciado más general que no parta del supuesto de que la Cátedra de la Paz está implementada en las instituciones 3. Incorporar un ítem adicional (la experta propone el ítem a integrar).	Las observaciones metodológicas generales no se aplicaron por corresponder a decisiones previamente definidas por la investigadora y la tutora para el desarrollo de la investigación.	El cuestionario es válido: Está bien estructurado. Es coherente con el tema y los objetivos de la investigación. Permite obtener la información necesaria para sustentar la propuesta.
	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA 1. Correcciones en los criterios de evaluación de la entrevista: El criterio Inducción de la respuesta sustituirlo por: “Relación con los motivos de investigación”. Dado el enfoque mixto del estudio, resulta más adecuado emplear el criterio “evalúa” en lugar de mide lo que pretende medir. 2. Corregir redacción del ítem 2 de la subcategoría módulo transversal 3. Eliminar el ítem 6 por ser similar al ítem 4 o redactarlo de otra manera.	Se aceptan las sugerencias relacionadas con el enunciado del instrumento y la incorporación del ítem adicional. Se aceptaron las observaciones realizadas: Fueron sustituidos los criterios señalados, se ajustó la redacción del ítem 2 y se modificó la redacción del ítem número 6.	El instrumento Guión de entrevista semiestructurada es válido. En general, está bien elaborado.

Experto validador	Observaciones realizadas	Decisión del investigador	Juicio del experto
Dra. Maribel Romero G.	CUESTIONARIO Indica las correcciones de redacción a aplicar en los ítems 1, 2, 5, 7, 11, 12, 16, 17, 18, 20 y 23. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Corregir redacción de los ítems 1, 2 y 4 de la subcategoría Fundamentos del modelo transversal, así como los ítems 3, 5, 6 y 8 de la subcategoría Factibilidad de ejecución. Adicionalmente, propone sugerencias para el abordaje de temas relevantes durante la entrevista, en concordancia con los objetivos del estudio.	Aceptadas las observaciones y sugerencias. Fue ajustada la redacción de los ítems señalados y se toman en cuenta los aportes para el abordaje de los temas sugeridos durante la entrevista.	Ambos instrumentos son Válidos con observaciones de mejora

Experto validador	Observaciones realizadas	Decisión del investigador	Juicio del experto
Dra. Laineth Romero de Gutiérre	CUESTIONARIO 1. Sugiere correcciones de redacción en la información previa al formato de validación. 2. Indicar que la escala a usar es la de Likert. 3. Especificar la escala de medición que será utilizada (nominal, ordinal, intervalo o razón). 4. Sugiere cambiar la palabra “capacitación” por “formación” en el Propósito Específico 4. No realizó correcciones de redacción de los ítems individuales.	Aceptadas las correcciones de redacción en la información previa al formato de validación No aplica el cambio en el propósito 2 ya que la subcategoría fue definida como Capacitación por diferentes autores Aceptadas las observaciones sobre la escala de medición y especificar el uso de la escala de Likert.	El cuestionario es válido: La experta considera que, permite medir la variable <i>Cátedra para la Paz</i> , al contener un enfoque multidimensional que aborda conocimientos, habilidades para la resolución de conflictos y actitudes relacionadas con la paz y la convivencia pacífica.
	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Especificar en la información general del instrumentos los Informantes a los que va dirigido, en el enfoque colocar Mixto en lugar de cualitativo Se recomienda sustituir el verbo “aplicar” en el objetivo general por otro más acorde con el nivel descriptivo de la investigación. Reemplazar el verbo “caracterizar” por “establecer”, en el propósito específico 2. No realizó correcciones de redacción de los ítems individuales.	Aceptada la sugerencia: Fue incluido en la información general del instrumento los Informantes a los que va dirigido y enfoque Mixto. Las sugerencias sobre los verbos no fueron aplicadas, debido a que los propósitos de la investigación ya fueron previamente aprobados por el equipo de investigación y se consideran coherentes con el alcance del estudio.	Guión de la Entrevista Semiestructura Válido con sugerencias de mejora Las preguntas formuladas son relevantes y pertinentes y pueden aportar datos que iluminen la gestión de la tesis.

Anexo D

Confiabilidad del Cuestionario

Alfa de Cronbach

DETERMINACION CONFIABILIDAD PARA INSTRUMENTO CON ESCALA TIPO LIKERT
COEFICIENTE DE ALFA CRONBACH

Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Sumat.
1	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	132
2	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	105
3	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	105
4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	129
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	135
6	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	3	3	5	4	3	4	3	4	4	4	107
7	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	124
8	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	5	5	5	3	5	5	5	5	125
9	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	128
10	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	3	3	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	120
S ²	0,23	0,18	0,49	0,10	0,18	0,28	0,23	0,27	0,28	0,23	0,23	0,23	0,40	0,50	0,99	0,49	0,54	0,44	0,28	0,49	0,72	0,72	0,90	0,28	0,28	0,28	0,49	129,33
Σ	10,73																											

Por tanto: $k =$ $K-1=26$

$$\sum S_i^2 =$$

$$S_T^2 =$$

$$r = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right] = \frac{27}{26} \left[1 - \frac{10,73}{129,33} \right] =$$

Anexo E

Esquema de la inducción para los docentes



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Desarrollo, Innovación y Creatividad Educativa

INDUCCIÓN

MODELO TRANSVERSAL DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ ARTICULADO A LAS ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES, NATURALES Y ÉTICA.

DIRIGIDO A: Docentes participantes en el área de sociales, naturales y ética de la básica primaria de la Escuela Normal Superior la Hacienda.

ORIENTADO POR: Dra. Dariluz Montes de Oca Díaz.

Tiempo Estipulado: 2 horas.

1. Saludos y frase de reflexión “Soy un faro en la tormenta”
2. Explicación de conceptos y generalidades sobre transversalidad
3. Cátedra de la paz (decreto 1038 del 2014) lluvia de ideas sobre aspectos claves.
4. La Cátedra de la paz y su articulación con las áreas de sociales, naturales y ética.
5. Presentación del modelo y explicación del eje integrador propuesto para cada área.
6. Ejercicio práctico de una planeación de clases desde cada área articulando la propuesta del modelo.

**Fotografía Inducción a docentes participantes para la aplicación del Modelo Transversal de la
Cátedra de la Paz en Educación Primaria**



Anexo F

Entrega del Equipaje de Saberes



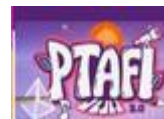
Entrega del Equipaje de Saberes para la Paz a docentes y estudiantes como recurso de apoyo para la aplicación del modelo transversal de la Cátedra de la Paz.



Presentación del Equipaje de Saberes para la Paz durante el desarrollo del proyecto interdisciplinario con estudiantes de educación básica primaria.

Anexo G

Preparador de Clases



ESCUELA NORMAL SUPERIOR LA HACIENDA PLANEADOR DE CLASE CON ENFOQUE CRESE

Grado: 5° **Fecha:** abr 29 2026 **Área:** Ciencias Sociales

Docente: Denis Velasquez **Tiempo estimado:** 1 hora **Tema:** Identificación de formas adecuadas de diálogo

Estándar: Reconozco la importancia de las normas y los acuerdos para la convivencia en diferentes grupos sociales y participo en su construcción.

DBA: El estudiante reconoce la importancia del diálogo, la participación y el respeto por las opiniones de los demás en la construcción de acuerdos y la convivencia.

Objetivo: Reconocer y practicar formas adecuadas de diálogo para resolver conflictos y fortalecer la convivencia en su entorno escolar

EJES CRESE:

Convivencia pacífica ☐ Identidad, diversidad y antirracismo ☐ Participación democrática ☐

Educación ambiental para la acción climática ☐ Paz, reconciliación y memoria histórica ☐

Derechos humanos, sexuales y reproductivos ☒

MOMENTOS DE LA CLASE:	TIEMPO APROX.
Apertura: Para iniciar, se comenzará con un juego llamado “El teléfono roto”. La maestra dirá un mensaje en secreto al primero de la fila; este será una frase relacionada con un conflicto. Los estudiantes deberán pasar el mensaje de uno en uno hasta llegar al final. El último lo dirá en voz alta. Luego, se realizarán algunas preguntas de reflexión, como: ¿El mensaje llegó igual? ¿Qué pasó en esa situación?	10 minutos
Desarrollo: Posteriormente, teniendo en cuenta el conflicto de la actividad anterior, se hablará sobre cómo influye la manera en que dialogamos en los conflictos. Después, se pasará a la práctica con los estudiantes. A cada uno se le entregará un semáforo, el cual tiene el siguiente significado: Rojo: formas incorrectas (gritar, interrumpir, insultar). Amarillo: pensar antes de hablar. Verde: formas adecuadas (escuchar, respetar, hablar con calma). Luego, se presentarán diferentes ejemplos de formas adecuadas e inadecuadas de abordar un conflicto. Además, los estudiantes podrán crear sus propios ejemplos. Luego, deberán clasificarlos ubicándolos en el color correspondiente.	20 minutos

Cierre: Para finalizar, se creará un pacto del buen diálogo. Para ello, la maestra llevará un pliego de papel Kraft previamente decorado. Cada estudiante dirá una regla para dialogar de mejor manera entre compañeros y, entre todos, construirán un acuerdo de curso.	15 minutos
Materiales que utilizará: Imágenes de semáforos, papel Kraft, imágenes de semáforos, papel Kraft, imágenes de semáforos, papel Kraft	

Educación



ESCUELA NORMAL SUPERIOR LA HACIENDA

PLANEADOR DE CLASE CON ENFOQUE CRESE

Grado: 4° **Fecha:** abr 29 2026 **Área:** Ciencias Naturales

Docente: Leydis Santander **Tiempo estimado:** 1 hora

Tema: Reflexión sobre cómo comunicamos el cuidado del medio ambiente.

Estándar: Reconozco que los seres vivos y el medio ambiente están en constante relación y que mis acciones pueden afectarlos positiva o negativamente.

DBA: El estudiante comprende la importancia de cuidar el entorno natural y propone acciones para su conservación, reconociendo el impacto de las acciones humanas en el ambiente.

Objetivo: Comprender la importancia de comunicar adecuadamente acciones de cuidado del medio ambiente y propongan mensajes claros y responsables para proteger su entorno.

EJES CRESE:

Convivencia pacífica ☐ Identidad, diversidad y antirracismo ☐ Participación democrática ☐
 Educación ambiental para la acción climática ☐ Paz, reconciliación y memoria histórica ☐
 Derechos humanos, sexuales y reproductivos ☒

MOMENTOS DE LA CLASE:	TIEMPO APROX.
Apertura: Para iniciar, se les mostrarán a los estudiantes diferentes imágenes en las que se pueden observar problemas ambientales. Luego, se le entregará un planeta a cada uno y se realizará una pequeña reflexión sobre qué creen que diría el planeta acerca de esas situaciones si pudiera hablar. A partir de esto, deberán escribir su respuesta en el dibujo.	10 minutos
Desarrollo: Luego, se llevará a cabo el juego “mensaje secreto”, en el cual los estudiantes deberán organizarse en grupos de cuatro. A cada grupo se le dará un mensaje secreto, que será una acción ambiental, como por ejemplo: Cerrar la llave del agua ○ No botar basura ○ Cuidar las plantas ○ Reciclar Cada grupo deberá comunicar ese mensaje sin decirlo directamente, utilizando mímica, dibujos en el tablero o palabras clave, para que los demás grupos adivinen cuál es el mensaje. Cuando lo descubran, el grupo deberá explicar: ¿Cuál era el mensaje completo? ¿Por qué es importante? ¿Cómo deberían comunicarlo claramente a otras personas?	25 minutos

Cierre: Por último, teniendo en cuenta las actividades realizadas, se volverá a usar la imagen del planeta que fue entregada anteriormente. En la parte de atrás, los estudiantes escribirán un compromiso que asumirán para cuidar el planeta y un mensaje que compartirían con otros.	10 minutos
Materiales que utilizará: Imágenes de problemas ambientales, imágenes del planeta tierra	



ESCUELA NORMAL SUPERIOR LA HACIENDA

PLANEADOR DE CLASE CON ENFOQUE CRESE

Grado: 4º **Fecha:** abr 29 2026 **Área:** Ética y valores

Docente: Rosirys Sarmiento **Tiempo estimado:** 1 hora

Tema: Identificación de comunicación agresiva, pasiva y asertiva

Estándar: Reconozco que mis emociones y las de los demás influyen en la forma como nos relacionamos, y utilizo el diálogo para resolver conflictos de manera pacífica.

DBA: Reconoce sus emociones y las de los demás, y utiliza el diálogo y el respeto para resolver conflictos en su entorno.

Objetivo: Identificar las diferencias entre comunicación agresiva, pasiva y asertiva, y reconozcan la importancia de expresarse de manera respetuosa en la convivencia diaria.

EJES CRESE:

Convivencia pacífica ☐ Identidad, diversidad y antirracismo ☐ Participación democrática ☐

Educación ambiental para la acción climática ☐ Paz, reconciliación y memoria histórica ☐

Derechos humanos, sexuales y reproductivos ☒ Paz, reconciliación y memoria histórica ☐

Derechos humanos, sexuales y reproductivos

MOMENTOS DE LA CLASE:	TIEMPO APROX.
Apertura: Para iniciar la clase, se realizará un breve juego llamado “Escuchamos y no juzgamos”, en el cual se planteará una misma situación, por ejemplo: “Un compañero te quita un lápiz sin pedir permiso”. Por medio de un sorteo con números, cada estudiante tendrá uno asignado, y el número que se saque deberá responder de manera espontánea qué diría en esa situación. Luego, se realizará una pequeña reflexión guiada con preguntas como: ¿Todas las respuestas suenan igual? ¿Algunas pueden herir? ¿Algunas no dicen lo que realmente sienten?	10 minutos
Desarrollo: Siguiendo con la dinámica, se hablará brevemente sobre los tres tipos de comunicación: agresiva, pasiva y asertiva. Posteriormente, se desarrollará la actividad “Las esquinas de la comunicación”. En esta, se leerá una situación junto con tres posibles respuestas: una asertiva, una agresiva y una pasiva. Se asignarán tres esquinas del salón, cada una representando un tipo de comunicación. Luego, los estudiantes deberán dirigirse a la esquina que corresponda según la respuesta que consideren correcta.	20 minutos
Cierre: Para finalizar, se le entregará a cada estudiante la imagen de un termómetro emocional, el cual tendrá tres niveles: agresiva, pasiva y asertiva. En él, deberán escribir respuestas que suelen dar en cada uno de estos niveles.	15 minutos
Materiales que utilizará: Imágenes de termómetro emocional	

Anexo H

Documento Eje Integrador del Proyecto Interdisciplinario



Eje integrador del proyecto interdisciplinario

Comunicación asertiva para la construcción de paz

Propósito del eje integrador:

Desarrollar un proyecto interdisciplinario que permita abordar la comunicación asertiva desde las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética, favoreciendo la integración de saberes y el desarrollo de experiencias de aprendizaje articuladas con los fundamentos teóricos del modelo.

Relación del eje integrador con los fundamentos teóricos del modelo

Fundamento teórico	Desarrollo mediante la comunicación asertiva
Formación ética para la convivencia	Favorece la expresión respetuosa de las emociones, el diálogo, la empatía, el respeto mutuo y la construcción de relaciones armónicas.
Formación ciudadana para la paz	Promueve la participación, el diálogo, la resolución pacífica de conflictos, la toma de acuerdos y la convivencia democrática.
Compromiso con la vida y el entorno	Fortalece el cuidado de las personas, el respeto por toda forma de vida, la responsabilidad ambiental y la comunicación responsable frente al entorno.

Integración por áreas:

Ciencias Sociales

Enfoque: La comunicación en la convivencia y la participación.

Análisis de situaciones de conflicto.

Identificación de formas adecuadas de diálogo.

Construcción de normas de convivencia basadas en el respeto.

Ciencias Naturales

Enfoque: La comunicación en el cuidado de la vida y del entorno.

Trabajo colaborativo en proyectos ambientales.

Reflexión sobre la comunicación relacionada con el cuidado del ambiente.

Expresión respetuosa de ideas durante actividades experimentales.

Ética

Enfoque: Expresión de emociones y respeto por los demás.

Juegos de roles sobre comunicación asertiva.

Identificación de formas de comunicación.

Práctica de la escucha activa.

Propósito formativo del proyecto interdisciplinario:

Favorecer que los estudiantes desarrollen formas de comunicación respetuosas mediante experiencias de aprendizaje que integren conocimientos, habilidades y actitudes desde las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Ética, fortaleciendo la convivencia escolar, la participación y el compromiso con el cuidado de la vida y del entorno.

Aprendizajes esperados

- Expresar ideas y emociones con respeto.
- Escuchar activamente diferentes puntos de vista.
- Resolver situaciones de conflicto mediante el diálogo.
- Trabajar colaborativamente.
- Aplicar la comunicación asertiva en diferentes espacios de interacción.
- Relacionar los aprendizajes construidos en la escuela con situaciones de la vida cotidiana.

Anexo I

Participación de los estudiantes de 4to y 5to grado en el Stand Saberes por la Paz

Stand Saberes por la Paz

Botones, maquetas, trípticos, decálogo, semáforo de la convivencia,
exposiciones



Anexo J

Rúbrica para evaluar el Modelo Transversal De la Cátedra de la Paz articulado con Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética



Rúbrica para Evaluar el Modelo Transversal de la Cátedra para La Paz

Comunicación asertiva articulada con Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética

Objetivo de la rúbrica

Evaluar la pertinencia, aplicabilidad, integración curricular y efectividad pedagógica del modelo transversal de la Cátedra para la Paz basado en la comunicación asertiva, implementado con estudiantes mediante actividades integradoras y participativas.

Instrucciones para el diligenciamiento de la rúbrica por parte de los docentes

La presente rúbrica tiene como finalidad evaluar la aplicación y efectividad del modelo transversal de la Cátedra para la Paz basado en la comunicación asertiva, articulado con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética y Valores.

Cada docente deberá valorar los criterios establecidos de acuerdo con las evidencias observadas durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, la participación de los estudiantes y los productos elaborados.

Procedimiento de diligenciamiento

1. Lea cuidadosamente cada criterio de evaluación y sus respectivos niveles de desempeño.
2. Analice el desarrollo de la experiencia pedagógica considerando:
 - a. La participación de los estudiantes.
 - b. La integración de las áreas.
 - c. La aplicación de la comunicación asertiva.
 - d. La relación con la Cátedra para la Paz.
 - e. Los productos y actividades desarrolladas.
 - f. El impacto observado en la convivencia y el aprendizaje.
3. Seleccione el nivel de desempeño que mejor describa lo observado durante la aplicación del modelo:

- Excelente (4)
 - Alto (3)
 - Medio (2)
 - Bajo (1)
4. Registre el puntaje correspondiente en la columna “Puntaje”.
 5. Al finalizar, sume los puntajes obtenidos para identificar el nivel de efectividad del modelo según la escala establecida.
 6. Complete el apartado de observaciones cualitativas, describiendo:
 - Fortalezas evidenciadas.
 - Aspectos por mejorar.
 - Recomendaciones para futuras aplicaciones del modelo.

Recomendaciones para la valoración

Los docentes deben basar su evaluación en:

- a. Observación directa de las actividades.
- b. Evidencias elaboradas por los estudiantes.
- c. Participación y comportamiento durante el proceso.
- d. Interacciones grupales.
- e. Productos pedagógicos desarrollados.
- f. Nivel de apropiación de la comunicación asertiva y convivencia pacífica.

Tiempo estimado de diligenciamiento

El diligenciamiento de la rúbrica tendrá una duración aproximada de 15 a 20 minutos por docente evaluador.

Escala de Valoración

Nivel de desempeño	Descripción	Puntaje
Excelente	El criterio se cumple de manera sobresaliente, evidenciando apropiación y aplicación significativa.	4
Alto	El criterio se cumple adecuadamente y refleja resultados satisfactorios.	3
Medio	El criterio se cumple parcialmente y presenta algunas debilidades.	2
Bajo	El criterio presenta escaso cumplimiento o poca evidencia.	1

Rúbrica de Evaluación del Modelo

Criterio de evaluación	Excelente (4)	Alto (3)	Básico (2)	Bajo (1)	Puntaje
1. Coherencia del modelo transversal	El modelo presenta articulación clara entre objetivos, actividades, estrategias, áreas y resultados esperados.	Existe adecuada relación entre la mayoría de los componentes del modelo.	La relación entre los componentes es parcial o limitada.	El modelo carece de coherencia estructural.	
2. Integración curricular de las áreas	Las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ética y Valores se integran de manera equilibrada y significativa.	Se evidencia integración adecuada entre las áreas.	La integración curricular es limitada.	No se evidencia transversalidad entre áreas.	
3. Pertinencia de la Cátedra para la Paz	El modelo promueve claramente valores de convivencia, respeto, diálogo y cultura de paz en todas las actividades.	El modelo favorece adecuadamente principios de convivencia pacífica.	Los principios de la Cátedra para la Paz se evidencian parcialmente.	No se evidencian elementos relacionados con la Cátedra para la Paz.	
4. Integración de la comunicación asertiva	La comunicación asertiva se desarrolla claramente en las actividades, interacciones y productos elaborados.	La comunicación asertiva se trabajó adecuadamente en la mayoría de las actividades.	La comunicación asertiva fue poco evidente.	No se evidenció el eje de comunicación asertiva.	
5. Aplicabilidad del modelo en el aula	El modelo fue fácil de implementar y favoreció significativamente el desarrollo de las actividades pedagógicas.	El modelo presentó adecuada aplicación en el contexto escolar.	La aplicación presentó algunas dificultades metodológicas.	El modelo fue difícil de aplicar en el aula.	
6. Participación estudiantil	Los estudiantes participaron activamente durante todo el proceso mostrando compromiso e interés.	La mayoría de los estudiantes participó adecuadamente.	La participación fue irregular o limitada.	Hubo escasa participación estudiantil.	
7. Desarrollo de competencias ciudadanas	Los estudiantes demostraron respeto, empatía, escucha activa y participación responsable.	La mayoría evidenció competencias ciudadanas adecuadas.	Las competencias ciudadanas fueron limitadas.	No se evidenció desarrollo de competencias ciudadanas.	
8. Desarrollo de habilidades comunicativas	Los estudiantes expresaron ideas y emociones con claridad, respeto y seguridad.	Los estudiantes demostraron habilidades comunicativas adecuadas.	Las habilidades comunicativas fueron básicas o poco frecuentes.	No se evidenció apropiación de habilidades comunicativas.	
9. Creatividad y apropiación del aprendizaje	Los productos elaborados evidencian creatividad, comprensión temática y apropiación significativa del aprendizaje.	Los productos muestran comprensión adecuada del tema trabajado.	Los productos reflejan comprensión parcial del contenido.	Los productos no evidencian apropiación del aprendizaje.	

Criterio de evaluación	Excelente (4)	Alto (3)	Básico (2)	Bajo (1)	Puntaje
10. Motivación e interés estudiantil	Las actividades despertaron gran interés, entusiasmo y disposición para participar.	Las actividades resultaron motivadoras para la mayoría de los estudiantes.	El interés estudiantil fue moderado.	Las actividades generaron poco interés.	
11. Relación entre teoría y práctica	Las actividades permitieron aplicar los aprendizajes en situaciones reales de convivencia y comunicación.	La mayoría de las actividades relacionó teoría y práctica adecuadamente.	La aplicación práctica fue limitada.	No hubo relación entre teoría y práctica.	
12. Impacto en la convivencia escolar	Se observaron cambios positivos evidentes en la interacción y convivencia entre estudiantes.	Se evidenciaron mejoras moderadas en la convivencia.	Los cambios observados fueron mínimos.	No se evidenciaron cambios en la convivencia escolar.	
13. Pertinencia de las estrategias pedagógicas	Las estrategias fueron dinámicas, participativas y adecuadas para el nivel de los estudiantes.	Las estrategias utilizadas fueron apropiadas en la mayoría de las actividades.	Algunas estrategias no respondieron adecuadamente al contexto.	Las estrategias fueron poco pertinentes o inadecuadas.	
14. Cumplimiento de los objetivos del modelo	Los objetivos del modelo se alcanzaron plenamente y con resultados significativos.	La mayoría de los objetivos se alcanzó satisfactoriamente.	Los objetivos se alcanzaron parcialmente.	Los objetivos no se alcanzaron.	

Puntaje total	Nivel de efectividad del modelo
42 - 56 puntos	Excelente
28 - 41 puntos	Alta
14 - 27 puntos	Media
0 - 13 puntos	Baja

Resultado: _____ puntos Nivel de Efectividad del Modelo: _____

Observaciones cualitativas

Fortalezas del modelo:

Debilidades identificadas:

Recomendaciones de mejora:

Docente del área de: _____

Anexo K

Resultados de la evaluación del modelo

Actividad de Socialización de los resultados a los docentes

Resultados

Puntaje alcanzado y nivel de efectividad del Modelo Transversal aplicado

Docente participante	Área	Puntaje obtenido	Nivel de efectividad
Docente 1	Ciencias Sociales	54	Excelente
Docente 2	Ciencias Naturales	50	Excelente
Docente 3	Ética y Valores	54	Excelente
Resultado general		51,3 puntos (promedio)	Excelente

Apreciaciones Cualitativas

Aspecto	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Ética y Valores
Fortalezas identificadas	El modelo favoreció la educación para la paz desde la comunicación asertiva, promovió el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, la participación estudiantil, la integración de las familias y la transversalidad mediante un proyecto común.	Se destacó la coherencia entre objetivos, actividades y resultados, así como el trabajo en equipo, la participación activa, el desarrollo de habilidades comunicativas, la creatividad y la formación en valores para la paz.	El modelo fortaleció la empatía, la tolerancia, la toma responsable de decisiones, la convivencia pacífica y la resolución de conflictos mediante el diálogo y la formación en valores.
Debilidades identificadas	No se identificaron debilidades relevantes; el modelo responde a las necesidades del contexto escolar y constituye una guía para la planificación de las clases.	Se recomendó fortalecer el seguimiento sistemático de la comunicación asertiva y potenciar el impacto del modelo sobre la convivencia escolar.	No se identificaron dificultades durante la aplicación; se resaltó que el modelo favorece el aprendizaje interdisciplinario y promueve estudiantes críticos, responsables, respetuosos y participativos.
Recomendaciones de mejora	No se formularon recomendaciones específicas.	Propiciar mayores espacios de reflexión docente y fortalecer el seguimiento continuo del modelo.	No se formularon recomendaciones específicas.

Coincidencias Cualitativas

Aspecto	Coincidencias generales
Fortalezas	Los tres docentes coincidieron en valorar la coherencia del modelo, su pertinencia pedagógica, la articulación entre las áreas, el fortalecimiento de la convivencia y la promoción de aprendizajes significativos mediante estrategias participativas.
Debilidades	Las observaciones evidenciaron escasas debilidades, solo un docente señaló la necesidad de fortalecer el seguimiento del modelo y profundizar su impacto en la convivencia escolar.
Recomendaciones	Mantener procesos de reflexión y seguimiento que permitan enriquecer progresivamente el modelo durante futuras aplicaciones.

Fotografía de la socialización de los resultados obtenidos

