

<https://doi.org/10.23913/ride.v16i32.2857>

Artículos científicos

Percepciones de estudiantes normalistas acerca del rol docente en la construcción de la cultura de paz

Normal school students' perceptions of the role of teachers in building a culture of peace

Percepções de alunos de escolas normais sobre o papel dos professores na construção de uma cultura de paz

Raymundo Murrieta Ortega

Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, México

murrieta.ortega.r@bine.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4856-9573>

Resumen

El objetivo de la investigación es identificar las percepciones de un grupo de 46 estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Educación Física del centro de la república mexicana, sobre el rol docente en la construcción de la cultura de paz. La investigación se ajustó a un enfoque mixto, con diseño no experimental y alcance descriptivo. En la fase de recolección de datos se aplicó un formulario de 20 reactivos con escala Likert, agrupados en cuatro dimensiones: 1) Comprensión de la paz, 2) Actitudes y comportamientos pacíficos, 3) Rol docente en la construcción de paz, y 4) Compromiso social y acción transformadora. Desde un enfoque socioeducativo, los resultados muestran una alta valoración hacia la cultura de paz entre los 46 estudiantes, con promedios superiores a 4 en la mayoría de los ítems. En el rango de medias destaca la dimensión sobre el rol docente (4.6–4.8), en donde los datos infieren una fuerte conciencia ética y pedagógica en la promoción de la convivencia. Previo consentimiento informado, los participantes conciben la paz como una práctica activa basada en los valores y competencias hacia la empatía, justicia y autorregulación emocional. Las puntuaciones más bajas se relacionan con la expresión pública de la paz, indicando la necesidad de fortalecer la comunicación socioemocional y el liderazgo ético en la formación

docente. Los resultados visibilizan que los futuros docentes cuentan con saberes para la promoción de una cultura de paz.

Palabras clave: violencia escolar, formación docente, educación física, cultura de paz.

Abstract

The objective of this research is to identify the perceptions of a group of 46 sixth-semester Physical Education students from central Mexico regarding the teacher's role in building a culture of peace. The research employed a mixed-methods approach, with a non-experimental design and a descriptive scope. During the data collection phase, a 20-item Likert scale questionnaire was administered, grouped into four dimensions: 1) Understanding of peace, 2) Peaceful attitudes and behaviors, 3) Teacher's role in building peace, and 4) Social commitment and transformative action. From a socio-educational perspective, the results show a high value placed on a culture of peace among the 46 students, with averages above 4 on most items. The dimension regarding the teacher's role stands out within the average range (4.6–4.8), where the data suggest a strong ethical and pedagogical awareness in promoting coexistence. With prior informed consent, participants conceived of peace as an active practice based on values and competencies related to empathy, justice, and emotional self-regulation. The lowest scores were associated with the public expression of peace, indicating a need to strengthen socio-emotional communication and ethical leadership in teacher training. The results demonstrate that future teachers possess the knowledge necessary to promote a culture of peace.

Keywords: school violence, teacher training, physical education, culture of peace.

Resumo

O objetivo desta pesquisa é identificar as percepções de um grupo de 46 alunos do sexto semestre do curso de Educação Física da região central do México sobre o papel do professor na construção de uma cultura de paz. A pesquisa empregou uma abordagem de métodos mistos, com delineamento não experimental e escopo descritivo. Durante a fase de coleta de dados, foi aplicado um questionário com 20 itens em escala Likert, agrupados em quatro dimensões: 1) Compreensão da paz, 2) Atitudes e comportamentos pacíficos, 3) Papel do professor na construção da paz e 4) Compromisso social e ação transformadora. De uma perspectiva socioeducacional, os resultados mostram um alto valor atribuído à cultura de paz entre os 46 alunos, com médias acima de 4 na maioria dos itens. A dimensão referente ao papel do professor se destaca dentro da faixa média (4,6–4,8), onde os dados sugerem uma forte consciência ética e pedagógica na promoção da convivência. Com consentimento prévio e livre e esclarecido, os participantes conceberam a paz como uma prática ativa baseada em valores e competências relacionados à empatia, justiça e autorregulação emocional. As pontuações mais baixas foram associadas à expressão pública da paz, indicando a necessidade de fortalecer a comunicação socioemocional e a liderança ética na formação de professores. Os resultados demonstram que os futuros professores possuem o conhecimento necessário para promover uma cultura de paz.

Palavras-chave: violência escolar, formação de professores, educação física, cultura de paz.

Fecha Recepción: Agosto 2025

Fecha Aceptación: Febrero 2026

Introducción

La violencia escolar pone en evidencia la crisis social y educativa contemporánea, afectando de manera significativa a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los diferentes contextos escolares. Esta violencia puede adoptar múltiples formas a partir de las dimensiones física, psicológica, verbal, simbólica, cibernética o estructural y se reproduce tanto entre pares como entre estudiantes y figuras de autoridad. El informe internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) advierte que la violencia en las escuelas impacta negativamente el desarrollo emocional, el aprendizaje, la permanencia escolar y en la construcción de relaciones pacíficas desde la infancia.

En las etapas de adolescencia y juventud, las experiencias vinculadas con la violencia tienden a consolidar dinámicas de exclusión, discriminación, desconfianza y ruptura del tejido social, lo que obstaculiza el tránsito hacia una ciudadanía activa, empática y comprometida. La persistencia de estas prácticas normalizadas de agresión, competencia social desmedida y falta de diálogo intergeneracional en los contextos escolares evidencia la necesidad de una transformación profunda de las culturas escolares orientadas a favorecer relaciones más inclusivas, colaborativas y pacíficas.

Desde esta perspectiva, los jóvenes, en especial aquellos en formación docente o con liderazgo comunitario, tienen un papel fundamental como agentes de cambio a favor de la paz. Su involucramiento en proyectos sociales y en actividades a favor de la convivencia se convierte en una necesidad vital para la creación de propuestas innovadoras a favor de la paz en la escuela. Tal como lo afirman Nava et al. (2022, p. 37) “son los jóvenes en quienes podemos edificar la esperanza de un mundo restaurado, porque tienen capacidad de interiorizar nuevas formas de interlocución y razonamiento para encontrarle salida a los agravios, antes de que se conviertan en grandes males”

Por ende, a partir de una pedagogía para la paz, es posible potenciar el protagonismo de los jóvenes en la construcción de ambientes escolares seguros, incluyentes y restaurativos, capaces de contrarrestar la violencia desde la raíz y transformar los vínculos escolares en oportunidades para la reconciliación y la esperanza. La educación o pedagogía para la paz ha emergido como un eje transversal en diversas investigaciones desarrolladas en el ámbito de la educación superior. Estos estudios han buscado comprender cómo los jóvenes de educación superior perciben, interiorizan y reproducen valores asociados a la cultura de paz, así como el rol que asumen en la transformación de contextos marcados por la violencia, la desigualdad o la indiferencia social.

Por lo tanto, la cultura de paz ha sido reconocida como una estrategia educativa y social fundamental para prevenir la violencia y construir relaciones más justas, equitativas y empáticas. De acuerdo con Fisas (2020), la cultura de paz implica un proceso dinámico orientado a transformar los conflictos mediante el diálogo, la cooperación y la justicia social, lo que requiere no solo políticas públicas, sino también una apuesta formativa desde la educación formal. En este sentido, la escuela y los procesos de formación docente representan espacios privilegiados para sembrar valores pacíficos y desarrollar competencias para la gestión positiva de conflictos.

En el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) destaca en su Plan de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y subsiguientes, la importancia de incluir a los jóvenes como actores estratégicos en la promoción de la paz, la prevención de la violencia y el desarrollo sostenible. Este documento subraya que empoderar a los jóvenes mediante la educación en valores, el pensamiento crítico y la acción comunitaria es esencial para fortalecer la cohesión social y responder a las desigualdades estructurales que generan exclusión, discriminación y violencia.

Desde una perspectiva pedagógica, Rentería (2021) argumenta que el aprendizaje experiencial representa una vía efectiva para construir la cultura de paz en el nivel de Educación Superior, al permitir que los estudiantes se involucren activamente en procesos reflexivos y vivenciales que promueven la empatía, el respeto y la solidaridad. Este enfoque metodológico no solo favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales, sino que también transforma las representaciones que los jóvenes tienen sobre el conflicto y la violencia.

Mejía-Rodríguez (2024) destaca la importancia de construir programas educativos que integren el pensamiento crítico, la autonomía, la solidaridad y el aprendizaje continuo, elementos fundamentales para generar ciudadanía activa y compromiso con la paz. Subraya también que estas acciones deben ser deliberadas y contextualizadas, adaptándose a los contextos socioculturales específicos, y movilizando tanto conocimientos como actitudes y símbolos que faciliten la transformación social.

El trabajo de Porto y Segura (2024) propone una educación para la paz sustentada en la neurociencia, articulando los aportes de la neuroeducación con un enfoque crítico de derechos humanos. Su propuesta didáctica, aplicada con docentes y estudiantes de Uruguay y Costa Rica, demuestra que comprender cómo aprende y reacciona el cerebro es esencial para promover aprendizajes significativos orientados a la convivencia, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Desde esta perspectiva, la paz no solo se enseña como contenido, sino que se construye a través de experiencias de aprendizaje emocionalmente seguras, que estimulan la autorreflexión, la metacognición y la transformación personal y social. La investigación concluye que integrar la neuroeducación en la educación para la paz potencia su efectividad, al favorecer entornos donde las personas aprenden a pensar, sentir y actuar en paz (Porto y Segura, 2024).

En esa misma línea de análisis, el estudio de Calderón (2022), plantea que la neuroeducación ofrece bases científicas para comprender cómo aprenden, sienten y se relacionan los estudiantes, lo que resulta esencial para el desarrollo de competencias ciudadanas. Desde un enfoque cualitativo y fenomenológico, la autora analizó las percepciones de docentes, coordinadores y estudiantes de educación secundaria, encontrando que la enseñanza de la ciudadanía requiere ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, motivadores y contextualizados, que favorezcan la autorregulación, la empatía y la convivencia democrática.

Los hallazgos evidencian que muchos docentes aún carecen de formación sólida en neuroeducación, (es decir es una descripción precisa del funcionamiento del cerebro en los procesos de aprendizaje), pese a reconocer su potencial transformador. Integrar este enfoque permite superar la enseñanza tradicional centrada en contenidos y avanzar hacia una pedagogía basada en la comprensión del cerebro, las emociones y la motivación, lo que fortalece los procesos formativos orientados a la paz, la participación y el ejercicio consciente de la ciudadanía (Calderón, 2022).

A través del lente de las representaciones sociales, término acuñado por Moscovici (1979) centrado en estudios del sentido común, en el saber cotidiano y en la construcción colectiva de la realidad, Calderón y Jiménez (2024) exploran cómo los estudiantes universitarios conceptualizan la paz. Sus hallazgos indican que la paz es vista no como una ausencia de conflicto, sino como una construcción activa que involucra valores, prácticas cotidianas y responsabilidades éticas. Esta visión resuena con la perspectiva de la presente investigación, al considerar que los futuros docentes pueden simbolizar y proyectar valores de paz hacia la infancia desde una comprensión crítica de su rol social.

Por su parte, Nava-Preciado (2022) documenta una experiencia formativa con jóvenes universitarios en el marco de un programa de cultura de paz. Su estudio enfatiza la relevancia de diseñar propuestas educativas que permitan a los estudiantes “montarse” en la cultura de paz desde sus vivencias, emociones y compromisos éticos, es decir tomar parte activa o participar en un proceso hacia la paz. El autor destaca cómo el trabajo con las juventudes en formación superior puede dar lugar a procesos de transformación personal y comunitaria, cuando se asume la paz como un valor activo y no como un discurso vacío.

En conjunto, estas investigaciones coinciden en que la formación inicial de los docentes y la participación juvenil son elementos clave para sembrar una cultura de paz sostenible. La presente investigación se articula con esta revisión del estado del arte al

explorar cómo los estudiantes normalistas, desde su condición de futuros educadores, comprenden y simbolizan la paz, y cómo esta construcción simbólica se proyecta hacia la infancia vulnerable a través de mensajes cargados de empatía, justicia y compromiso social.

A partir de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación. General: ¿Cómo perciben los estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Educación Física el concepto de paz en el contexto escolar? Específicas: ¿Qué actitudes y comportamientos pacíficos manifiestan los estudiantes en su formación como docentes?, ¿De qué manera los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Física comprendan su rol docente en la construcción de una cultura de paz?, ¿Cuál es el nivel de compromiso social y acción transformadora que expresan los estudiantes en relación con la paz?, y ¿Qué significados simbólicos atribuyen los estudiantes a la paz al dirigir un mensaje a niñas y niños en situación de vulnerabilidad?

Al mismo tiempo, se establecen los siguientes objetivos. General: identificar las percepciones de los estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Educación Física acerca del rol docente en la construcción de una cultura de paz. Específicos: 1) Analizar el nivel de comprensión conceptual que tienen los estudiantes sobre la paz como valor personal, social y pedagógico; 2) Explorar las actitudes y comportamientos pacíficos que manifiestan los estudiantes en su formación como futuros docentes de Educación Física; 3) Examinar la percepción de los estudiantes acerca del rol docente en la construcción de una cultura de paz dentro de los contextos escolares; y 4) Interpretar las representaciones simbólicas de la paz expresadas por los estudiantes a través de mensajes dirigidos a niñas y niños en situación de vulnerabilidad.

A su vez, se establece la siguiente hipótesis de investigación: Los estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Educación Física perciben la paz como un valor personal, social y pedagógico que se refleja en sus actitudes, comportamientos, compromisos sociales y representaciones simbólicas vinculadas con su rol docente en la construcción de una cultura de paz.

Marco teórico

El estudio de la cultura de paz en el ámbito de la educación superior requiere de referentes teóricos que permitan comprender la paz como un proceso multidimensional, dinámico y situado. Entre los principales autores y organismos internacionales que han aportado a esta discusión, destacan Johan Galtung (1969) con términos como la paz positiva y paz negativa, la UNESCO (2000) con la conceptualización de cultura de paz, Elise Boulding (2000) que describe a la paz como práctica cultural, Paulo Freire (1970) con términos como educación liberadora, diálogo y conciencia crítica, John Paul Lederach (2003) que propone una teoría de la transformación de conflictos, Vicent Martínez Guzmán (2005), Francisco Muñoz (2004) describe el concepto de paces e introduce el término de paz imperfecta, Boaventura de Sousa Santos (2009) con epistemologías del sur y Mejía-Rodríguez (2024) con la teoría de la resistencia y la ciudadanía. Sus perspectivas ofrecen un marco analítico y pedagógico que enriquece la comprensión de la paz en los espacios universitarios. A continuación, se presentan los aportes de dichos autores y organismos que ofrecen fundamentos conceptuales para comprender y promover la paz desde la educación superior.

Uno de los pioneros en los estudios de paz es Galtung (1969), quien propuso diferenciar entre violencia directa, estructural y cultural, así como entre paz negativa y paz positiva. Este enfoque resulta fundamental para analizar las universidades no solo como espacios libres de conflicto armado, sino también como escenarios donde pueden reproducirse desigualdades, exclusiones y violencias simbólicas. Desde esta perspectiva, la construcción de paz en la educación superior implica generar condiciones de equidad, justicia social y convivencia democrática.

En el plano institucional, la UNESCO (2000) consolidó el concepto de cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos orientados al respeto de los derechos humanos, la democracia, la equidad de género y el desarrollo sostenible. Esta visión ha servido como marco normativo internacional y guía para políticas educativas que promuevan la paz desde la formación universitaria.

Por su parte, Boulding (2000) concibió la paz como una práctica cultural cotidiana que se construye mediante aprendizajes interpersonales y comunitarios. Sus aportes destacan la importancia de la educación como espacio privilegiado para el desarrollo de capacidades de diálogo, empatía y cooperación, aspectos esenciales para la vida universitaria.

Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) planteó que la paz solo es posible a partir de la educación liberadora, basada en el diálogo y la conciencia crítica. Para la universidad, ello significa formar estudiantes capaces de analizar su realidad, cuestionar las estructuras opresivas y promover transformaciones sociales hacia la justicia y la equidad.

Complementariamente, Lederach (2003) desarrolló la teoría de la transformación de conflictos, que enfatiza la construcción de relaciones sostenibles basadas en la reconciliación y la participación comunitaria. En la educación superior, este enfoque se traduce en fortalecer el liderazgo estudiantil y fomentar prácticas de mediación y resolución pacífica de conflictos.

En el ámbito filosófico, Martínez (2005) introdujo el concepto de “paces” en plural y la noción de paz imperfecta, entendida como un proceso en constante construcción. El autor sugiere que no existe una única forma universal y homogénea de paz, sino múltiples maneras de comprenderla, vivirla y construirla. Este marco invita a concebir a las Instituciones de Educación Superior como espacio de experimentación y ensayo de diversas formas de paz, adaptadas a los contextos y necesidades de cada comunidad educativa.

Asimismo, Muñoz (2004) profundizó en la idea de la paz imperfecta, planteando que la paz no es un estado acabado, sino una práctica cotidiana que reconoce conflictos y tensiones como parte constitutiva de la vida social. Este enfoque es especialmente útil para comprender los retos de la convivencia universitaria.

Por su parte, de Sousa Santos (2009), con su propuesta de las epistemologías del Sur, invita a repensar la paz desde una perspectiva decolonial, reconociendo los saberes locales y comunitarios. En el ámbito de la Educación Superior, esto implica la necesidad de una educación para la paz que no reproduzca modelos eurocéntricos, sino que valore la diversidad cultural y los conocimientos situados.

A lo anterior, se suma la perspectiva teórica de Mejía-Rodríguez (2024) que aborda la educación para la ciudadanía y la paz desde la teoría de la resistencia y la pedagogía crítica, identificando estos enfoques como fundamentos clave para concebir procesos educativos que trasciendan lo meramente transmisorio y promuevan la transformación social. Esta perspectiva se alinea con propuestas de otros autores de la pedagogía crítica, quienes consideran la educación como una práctica emancipadora que fomenta la reflexión crítica y la acción democrática.

Metodología

La investigación tiene un enfoque mixto, con diseño no experimental y alcance descriptivo, con la intención de identificar tanto las percepciones cuantificables como las expresiones simbólicas y cualitativas de los estudiantes respecto a la cultura de paz. Desde esta mirada, los enfoques mixtos permiten “comprender mejor los problemas de investigación mediante la recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos” (Creswell, 2014, p. 43).

De acuerdo con Hernández et al. (2014), los estudios con enfoque mixto se caracterizan por la integración de estrategias de investigación tanto cualitativas como cuantitativas, con el propósito de obtener una comprensión más amplia, profunda y enriquecida del fenómeno de estudio. Este enfoque parte del supuesto de que ninguna metodología por sí sola es suficiente para captar la complejidad de la realidad social, por lo que su combinación permite superar limitaciones inherentes a cada paradigma.

Entre las características principales del enfoque mixto destaca la complementariedad, ya que los datos cualitativos ofrecen explicaciones contextuales y subjetivas, mientras que los cuantitativos aportan precisión, generalización y objetividad. De acuerdo con Hernández et al. (2014), los estudios mixtos pueden desarrollarse de forma secuencial (un enfoque precede al otro) o concurrente (ambos enfoques se aplican al mismo tiempo). Para el presente estudio se utilizó la forma concurrente dado que los datos cualitativos y cuantitativos se obtuvieron de forma simultánea.

Se utilizó una muestra integrada por 46 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “General Juan Crisóstomo Bonilla” (24 hombres y 22 mujeres, de entre 20 y 28 años). Se empleó una estrategia de muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que se trabajó con un grupo escolar completo disponible durante la etapa de aplicación. Debido a la limitada cantidad de participantes en el estudio y al tipo de muestreo utilizado por conveniencia, no se pueden generalizar los resultados, aunque permite interpretaciones contextualizadas.

Para la recolección de datos se aplicó un formulario de *Google Forms*, compuesto por 20 reactivos con escala tipo Likert de cinco niveles de “totalmente en desacuerdo” (1) a “totalmente de acuerdo” (5). Los reactivos se organizaron en cuatro dimensiones analíticas: 1) Comprensión de la paz; 2) Actitudes y comportamientos pacíficos; 3) Rol docente en la construcción de paz; y 4) Compromiso social y acción transformadora.

Previamente a la aplicación de los instrumentos, se solicitó el consentimiento informado de los participantes, explicando los objetivos del estudio, los procedimientos y el uso académico de la información recabada. Se garantizó la participación voluntaria, así como el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Asimismo, se aseguró la confidencialidad y el tratamiento anónimo de los datos conforme a los principios éticos de presente la investigación.

Con el propósito de garantizar la adecuación conceptual de los ítems, se llevó a cabo la validación de contenido por juicio de expertos por tres especialistas en temáticas de paz y violencia, siguiendo la propuesta metodológica de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). El cuestionario estuvo conformado por 20 ítems tipo Likert distribuidos en cuatro categorías: comprensión conceptual de la paz, actitudes y comportamientos, rol docente y acción transformadora. El instrumento fue sometido a la revisión de tres especialistas en educación y cultura de paz, quienes evaluaron cada ítem en función de los criterios de claridad, relevancia, coherencia y pertinencia conceptual, utilizando una escala de 1 a 4 (1 = deficiente, 2 = suficiente, 3 = bueno, 4 = excelente). Desde la pregunta abierta se obtuvieron representaciones simbólicas, descritas más adelante.

Los resultados mostraron que la mayoría de los ítems fueron calificados con valores de 3 (bueno) y 4 (excelente) de manera recurrente. A partir de estas valoraciones se calculó el coeficiente V de Aiken, alcanzando valores superiores a 0.80 en todos los ítems, lo que refleja una adecuada validez de contenido. Cabe destacar que la valoración obtenida fue calculo por ítem.

De manera cualitativa, los expertos sugirieron ajustes menores en la redacción de algunos ítems para fortalecer su precisión conceptual y evitar posibles ambigüedades. Tras incorporar dichas observaciones, se obtuvo la versión final del cuestionario, conformada por los 20 ítems organizados en cuatro categorías, con evidencia suficiente de validez de contenido.

El análisis cuantitativo se abordó mediante estadística descriptiva, considerando promedios por reactivo. Esta etapa permitió identificar las tendencias generales en la percepción de los estudiantes sobre la paz y su vinculación con la práctica docente.

En la fase cualitativa, los datos fueron producidos mediante la elaboración de un texto escrito en formato digital. Se solicitó a los 46 participantes redactar un mensaje dirigido a una niña o niño en situación de vulnerabilidad, como ejercicio de simbolización del valor de la paz. La consigna fue de carácter abierto, orientada a favorecer la expresión reflexiva

individual. La actividad se desarrolló en horario escolar, en el contexto académico habitual, y contó con un tiempo estandarizado de 30 minutos para su realización, garantizando condiciones homogéneas para todos los participantes.

Posteriormente, se realizó el análisis de contenido de los textos simbólicos escritos por los estudiantes. La codificación fue de tipo inductivo, permitió el surgimiento de las siguientes categorías emergentes:

1. Compromiso ético y responsabilidad docente.
2. Ejemplo y coherencia personal.
3. Educación socioemocional y autoconciencia.
4. Juego, movimiento y valores en la Educación Física.
5. Inclusión y justicia social.
6. Expresión simbólica y comunicación no violenta.

De acuerdo con Hernández, et al. (2014), este tipo de análisis permite descubrir significados ocultos en los datos, construidos a partir del lenguaje y la experiencia subjetiva de los participantes. En conjunto, el enfoque mixto permite vincular los datos y obtener una visión más integral sobre la forma en que los futuros docentes comprenden, representan y simbolizan la paz en contextos educativos y sociales marcados por la vulnerabilidad.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo a través de las estadísticas descriptivas obtenidas a partir de las respuestas de 46 estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de una escuela normal del centro de la República Mexicana, correspondiente a los 20 reactivos con escala Likert. Cada reactivo fue evaluado del 1 (“Totalmente en desacuerdo”) al 5 (“Totalmente de acuerdo”).

Tabla 1. Resumen de las estadísticas descriptivas

Reactivo (abreviado)	Promedio	Desviación estándar	Mín	Máx
11. Promueve respeto en prácticas docentes	4.78	0.42	4	5
13. Usa juegos que enseñan a cooperar y respetar reglas	4.76	0.43	4	5
12. Integra positivamente al alumno excluido	4.74	0.57	2	5
3. La paz se construye en el trato diario	4.72	0.46	4	5
15. Se prepara como docente para influir positivamente	4.67	0.52	3	5
16. Interviene ante acoso o discriminación	4.67	0.56	3	5
2. La paz empieza con equilibrio personal	4.65	0.53	3	5
14. Se cuestiona ante violencia escolar	4.59	0.58	3	5
4. Reconoce violencias invisibles	4.54	0.59	3	5
19. Ve su carrera como vía de cambio social	4.52	0.59	3	5
6. Evita burlarse de compañeros	4.50	0.81	1	5
17. Le interesa conocer realidades infantiles vulnerables	4.48	0.66	3	5
8. Prefiere el diálogo sobre los rumores	4.48	0.62	3	5
1. Comprende la paz como justicia social	4.39	0.61	3	5
10. Se acerca a quien se siente mal	4.37	0.61	3	5
9. Incluye a los ignorados en el trabajo en equipo	4.35	0.77	2	5
5. Falta de oportunidades como forma de violencia	4.07	0.98	1	5
7. No responde con agresión	4.02	1.04	1	5
18. Ha pensado en escribir mensajes de ánimo o esperanza	3.91	0.89	2	5
20. Expresa paz como responsabilidad ciudadana	3.91	0.94	1	5

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos

Con base en el resumen de las estadísticas, se puede interpretar lo siguiente: Los reactivos con promedios más altos muestran un fuerte compromiso con el respeto, la integración, la cooperación y la preparación ética del futuro docente. Los reactivos con promedios más bajos revelan áreas de oportunidad relacionadas con la expresión pública de la paz (reactivos 18 y 20) mediante el uso de herramientas simbólicas con mensajes de ánimo, esperanza y responsabilidad ciudadana. La mayoría de los ítems se mantienen por encima de 4, lo cual indica una tendencia general favorable hacia actitudes y prácticas relacionadas con la cultura de paz.

Algunos ítems, como los reactivos 5, 6, 7, 20 presentan mayor variabilidad, lo cual indica diferencias individuales y no solo tendencia central. En comparación con el resto de los ítems, estos reactivos presentan mayores índices de dispersión (varianza), lo que indica menor homogeneidad en las respuestas y mayor diversidad en los patrones de respuesta.

A continuación, se realizará una descripción interpretativa de los resultados por dimensión con base en los promedios obtenidos anteriormente.

Tabla 2. Interpretación de resultados cuantitativos por dimensión

Dimensión	Reactivos	Temas clave	Rango de promedios por ítems	Interpretación
1. Comprensión de la paz	1 al 5	Justicia social, equilibrio personal, trato cotidiano, violencias invisibles y oportunidades	4.0 – 4.6	Los estudiantes muestran una comprensión sólida de la paz más allá del conflicto armado, reconociendo su dimensión estructural y simbólica. Sin embargo, se identifican ligeras diferencias en el reconocimiento de la paz como justicia social vinculada a la falta de oportunidades.
2. Actitudes y comportamientos pacíficos	6 al 10	Respeto, no violencia, diálogo, inclusión y apoyo emocional	4.0 – 4.5	Se evidencian actitudes pacíficas cotidianas, como el respeto, la empatía y la inclusión. No obstante, hay variabilidad en la forma de afrontar conflictos personales directos, lo que sugiere áreas de desarrollo en gestión emocional y asertividad.
3. Rol docente en la construcción de paz	11 al 15	Respeto en el aula, integración, juegos cooperativos, intervención, influencia positiva	4.6 – 4.8	Esta es la dimensión mejor valorada. Los estudiantes visualizan su práctica docente como una vía fundamental para construir paz, mostrando una fuerte disposición ética, pedagógica y afectiva para promover el respeto y la convivencia escolar.
4. Compromiso social y acción transformadora	16 al 20	Intervención, empatía social, escritura simbólica, transformación social, expresión pública	3.9 – 4.6	Aunque hay conciencia del impacto social del rol docente, los promedios más bajos en ítems simbólicos y expresivos reflejan menor confianza o práctica en acciones públicas de paz. Esto indica un área a fortalecer en la formación inicial.

Fuente: elaboración propia

Desde el abordaje cualitativo mediante el diseño de un texto abierto, y a partir de la revisión de los mensajes simbólicos escritos por los estudiantes normalistas, en la actividad

“Sembrando paz desde la educación física: reflexiones de una vocación docente”, se identificaron diversas categorías emergentes que reflejan una profunda interiorización de los valores de paz y una visión ética de la docencia. Las categorías emergentes se construyeron mediante un proceso de codificación inductiva abierta, que implicó la lectura reiterada y comparativa de los textos para identificar unidades de significado recurrentes. Cabe destacar que los participantes en el estudio autorizaron que los datos obtenidos fueran utilizados con fines académicos, mediante consentimiento informado,

Posteriormente, dichas unidades se agruparon por afinidad semántica y conceptual, permitiendo la conformación progresiva de núcleos temáticos más amplios. Finalmente, las categorías fueron refinadas y delimitadas a través de un proceso de contraste constante entre los datos y la interpretación teórica, asegurando su coherencia interna y pertinencia analítica. A continuación, se describen las principales categorías temáticas:

1. Compromiso ético y responsabilidad docente. Los estudiantes manifiestan una clara conciencia de que su rol va más allá de enseñar contenidos; reconocen que son modelos a seguir, agentes de cambio y sembradores de valores.

“Ser docente conlleva una dimensión ética profunda... Educar para la paz significa formar ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social.” (Estudiante 4 de la LEF, junio, 2025). “Mi labor no se limita a la transmisión de información, sino a la formación integral de individuos capaces de construir una sociedad más justa y pacífica.” (Estudiante 35 de la LEF, junio, 2025)

2. Ejemplo y coherencia personal. Una categoría transversal es la coherencia entre el ser y el hacer docente: los participantes destacan que la paz debe nacer desde su propio equilibrio emocional, su forma de actuar y su manera de relacionarse con otros.

“Primero debe haber paz conmigo misma para poder expresarla hacia las demás personas” (Estudiante 24 de la LEF, junio, 2025). “El docente debe promover valores... pero también vivirlos y representarlos con su ejemplo.” (Estudiante 11 de la LEF, junio, 2025).

3. Educación socioemocional y autoconciencia. Se resalta la importancia de cultivar en el estudiantado la autorregulación emocional, la autoestima y la empatía como pilares para una convivencia pacífica.

“Promover el respeto, la empatía, la autorregulación emocional... y sobre todo, la paz” (Estudiante 29 de la LEF, junio, 2025). “Mi objetivo es que los estudiantes se reconozcan como valiosos y capaces de convivir en armonía” (Estudiante 20 de la LEF, junio, 2025).

4. Juego, movimiento y valores en la Educación Física. El grupo visibiliza cómo desde su área (Educación Física) se pueden fomentar valores a través del juego, la cooperación, la inclusión y la participación activa.

“Cada juego y actividad es una oportunidad para fomentar el respeto, la empatía y la convivencia.” (Estudiante 28 de la LEF, junio, 2025). “Desde la cancha hasta el salón, quiero sembrar paz no solo técnicas deportivas, sino valores.” (Estudiante 46 de la LEF, junio, 2025).

5. Inclusión y justicia social. Los mensajes reflejan sensibilidad hacia contextos de exclusión, vulnerabilidad y desigualdad. El estudiantado se percibe como agente que debe intervenir activamente para garantizar la equidad y el respeto a la diversidad.

“Es necesario implementar estrategias para evitar la exclusión de alumnos en las prácticas docentes” (Estudiante 37 de la LEF, junio, 2025). “Promover la paz implica trabajar por la justicia, la equidad y la dignidad para todos” (Estudiante 26 de la LEF, junio, 2025).

6. Expresión simbólica y comunicación no violenta. Algunos mensajes ponen énfasis en el poder de las palabras, el diálogo y la expresión positiva como herramientas fundamentales para la paz.

“A través del ejemplo, la palabra y la escucha, siembro las bases de una convivencia armoniosa” (Estudiante 23 de la LEF, junio, 2025). “Fomentar el diálogo, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos.” (Estudiante 32 de la LEF, junio, 2025).

Los resultados cualitativos registrados con anterioridad, se interpretan de la siguiente forma. Las voces estudiantiles reflejan una vocación profundamente humanista, comprometida con una pedagogía para la paz que se vive, se modela y se construye desde lo cotidiano. Los datos apuntan que a través de sus mensajes, los futuros docentes demuestran que comprenden la educación física no solo como una formación corporal, sino como un espacio privilegiado para transformar vidas, fomentar el respeto, y construir una sociedad más justa.

En términos de recurrencia temática, predominan las categorías vinculadas al compromiso ético y responsabilidad docente, la coherencia personal como fundamento de la práctica pedagógica y la inclusión asociada a la justicia social. Estas dimensiones estructuran la representación estudiantil de la paz como un valor formativo integral, que articula convicciones personales, responsabilidad profesional y transformación social.

La articulación de los datos cuantitativos y cualitativos señalan que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física no solo han interiorizado los valores de la cultura de paz, sino que los proyectan activamente hacia su futura práctica docente. Las altas puntuaciones

en las dimensiones del instrumento, especialmente en aquellas que aluden al rol docente como promotor de paz, se ven reafirmadas en mensajes cargados de ética, empatía, justicia e inclusión. Los datos señalan que la coherencia entre el pensar, el decir y el hacer pedagógico constituye un hallazgo central de esta investigación.

No obstante, se identifican oportunidades de mejora: por ejemplo, la expresión simbólica de la paz (como la escritura de mensajes esperanzadores o la toma de postura pública frente a la violencia) mostró puntuaciones ligeramente menores. Esto sugiere la necesidad de fortalecer en la formación inicial estrategias de comunicación socioemocional y liderazgo propositivo, para que los futuros docentes se empoderen no sólo como modelos éticos, sino también como voceros activos de la paz en contextos vulnerables. En consecuencia, la implementación de estas acciones posibilitará la concreción de los hallazgos de la investigación, al traducirse en prácticas pedagógicas observables en el quehacer cotidiano de los docentes en formación.

En suma, el estudio revela el potencial transformador de la docencia como vehículo de paz, y refuerza la urgencia de consolidar procesos educativos que preparen a las y los docentes en formación no solo como transmisores de contenidos, sino como constructores de una nueva cultura social, tejida desde el aula con sensibilidad, ejemplo y compromiso.

Discusión de los resultados

En un contexto global marcado por diversas formas de violencia, exclusión y desigualdad, la formación de docentes sensibles a la construcción de una cultura de paz es urgente. Sobre este tema, el estudio obtuvo las percepciones de los estudiantes normalistas a través de un ejercicio de reflexión y expresión en torno al significado de la paz y su responsabilidad ética como futuros agentes educativos. La escritura de un “Texto por la paz”, dirigida a un niño o niña de una comunidad vulnerable, permitió no solo generar datos significativos, sino también vincular el conocimiento académico con una experiencia de compromiso emocional y social.

Por tanto, los hallazgos de esta investigación ofrecen tendencias hacia la consolidación de una identidad docente comprometida con la cultura de paz en estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Física de una escuela normal en México. Tanto las respuestas al cuestionario como las reflexiones escritas expresan una comprensión profunda, ética y pedagógica de lo que significa sembrar paz desde la escuela.

En conjunto, la articulación entre resultados cuantitativos y cualitativos permite afirmar que la representación social de la paz en los futuros docentes se encuentra sólidamente anclada en dimensiones éticas, relacionales y pedagógicas inmediatas (respeto, inclusión, cooperación), mientras que las dimensiones estructurales y ciudadanas presentan mayor heterogeneidad. Esta convergencia parcial con la literatura revisada no solo valida los hallazgos, sino que también matiza su alcance, evidenciando zonas de fortaleza y áreas de oportunidad en la formación inicial docente.

Desde el enfoque de las representaciones sociales (Calderón y Jiménez, 2024), la paz se configura como construcción activa sustentada en valores éticos y relacionales. Los resultados del presente estudio respaldan empíricamente esta perspectiva: los promedios más altos (ítems 11, 13, 12 y 3; $M = 4.72-4.78$) evidencian una apropiación sólida del respeto, la cooperación y la integración como prácticas pedagógicas cotidianas. Esta consistencia cuantitativa se articula con los hallazgos cualitativos, donde la paz es representada como responsabilidad profesional y compromiso axiológico, confirmando la coherencia entre dimensión representacional y disposición conductual.

En línea con Calderón (2022), quien subraya la centralidad de la regulación emocional y los entornos seguros de aprendizaje, los datos muestran alta valoración de la intervención ante situaciones de violencia (ítem 16, $M = 4.67$) y del equilibrio personal como punto de partida (ítem 2, $M = 4.65$). No obstante, mientras la autora fundamenta su propuesta en la neuroeducación, en este estudio la legitimación de la paz emerge más desde una ética profesional internalizada que desde un discurso explícitamente neurocientífico, lo que sugiere una apropiación más experiencial que teórica.

Por su parte, Porto y Segura (2024) plantean que la paz se aprende en climas emocionalmente seguros mediados por el docente. Esta idea encuentra respaldo en la alta valoración del juego cooperativo y la integración. Sin embargo, los ítems vinculados con la expresión simbólica y la responsabilidad ciudadana (18 y 20; $M = 3.91$) presentan los promedios más bajos y mayor dispersión, lo que indica que la proyección sociopolítica de la paz aún no alcanza el mismo nivel de consolidación que su dimensión interpersonal. Este hallazgo introduce un matiz relevante frente a la literatura, al evidenciar una brecha entre práctica pedagógica inmediata y agencia ciudadana ampliada.

En relación con la pedagogía crítica propuesta por Mejía-Rodríguez (2024), los estudiantes reconocen su profesión como vía de transformación social (ítem 19, $M = 4.52$). Sin embargo, la mayor variabilidad en ítems como el 5 ($DE = 0.98$) y el 7 ($DE = 1.04$) sugiere

diferencias individuales en la comprensión estructural de la violencia y en la respuesta frente al conflicto, lo que revela una internalización desigual del componente crítico-emancipador.

Finalmente, en consonancia con Rentería (2021), las narrativas simbólicas muestran una apropiación significativa del lenguaje de la paz “sembrar”, “convivencia”, “vocación”, lo que confirma la potencia del dispositivo cualitativo para movilizar sentido ético. No obstante, el contraste con la dispersión cuantitativa en ciertos reactivos indica que dicha apropiación simbólica no siempre se traduce en posicionamientos homogéneos ante dimensiones estructurales o ciudadanas.

En conjunto, los hallazgos permiten sostener que la representación social de la paz en futuros docentes se encuentra firmemente anclada en la ética relacional y la práctica pedagógica inmediata, mientras que su dimensión estructural y sociopolítica presenta mayor heterogeneidad. Este matiz amplía la literatura existente al mostrar que la formación inicial docente consolida con mayor fuerza la paz como práctica interpersonal que como proyecto crítico de transformación social.

En ese sentido, esta investigación aporta a la línea de estudios sobre juventud y cultura de paz al demostrar que la formación docente inicial puede ser un espacio fértil para gestar líderes educativos transformadores, capaces de enfrentar las múltiples formas de violencia (simbólica, estructural, emocional o verbal) desde una pedagogía crítica, inclusiva y afectiva.

Conclusiones

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física participante en el estudio conciben la paz no como la mera ausencia de conflictos, sino como una construcción activa, sostenida y cotidiana que integra el respeto a la diversidad, la promoción de la equidad, la defensa de la justicia y el ejercicio constante de la empatía. Esta comprensión refleja una visión ética y relacional, en la que la paz se reconoce como un valor central para la convivencia y la formación integral de los individuos.

En cuanto a su proyección pedagógica, los estudiantes expresan la intención de incorporar la paz en sus prácticas docentes mediante estrategias concretas, como el juego, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos en Educación Física. Estas prácticas evidencian la comprensión del potencial transformador de la educación corporal y del movimiento como espacios privilegiados para fomentar la cooperación, el encuentro interpersonal y el respeto mutuo, articulando la dimensión conceptual de la paz con acciones pedagógicas efectivas.

Desde esta perspectiva, los textos simbólicos analizados permiten los rasgos de una identidad docente emergente caracterizada por un compromiso con la ética, la justicia social y el bienestar de la infancia, lo que evidencia una clara disposición para asumirse como agentes de cambio en contextos marcados por la vulnerabilidad y la desigualdad. Sin embargo, a pesar de este compromiso, aún se reconocen áreas de oportunidad que deben fortalecerse, particularmente en lo referente a la expresión pública de posturas pacíficas y al uso creativo de herramientas simbólicas para hacer conciencia sobre la paz. Estos aspectos sugieren la importancia de impulsar experiencias formativas que fortalezcan el empoderamiento comunicativo y la capacidad de incidir en espacios escolares y comunitarios con un lenguaje de paz.

Finalmente, los hallazgos sugieren que la formación en cultura de paz debe asumirse como un eje transversal y experiencial en la educación superior, orientado a consolidar en los futuros docentes una vocación humanista comprometida con el bien común. A partir del análisis integral de los resultados, se concluye que la incorporación sistemática de metodologías activas, prácticas reflexivas y experiencias comunitarias en la Licenciatura en Educación Física no solo favorece el desarrollo de competencias técnicas, sino que fortalece un sentido de responsabilidad ética y social indispensable para afrontar los desafíos contemporáneos de la escuela. Esta articulación entre formación profesional y compromiso axiológico posiciona al docente en formación como agente de transformación capaz de incidir en contextos atravesados por dinámicas de exclusión, conflicto o desigualdad, contribuyendo de esta forma a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y pacíficas.

En consecuencia, las percepciones identificadas permiten afirmar que los estudiantes de sexto semestre comprenden la paz como una construcción activa que se materializa en el ejercicio cotidiano del rol docente, confirmando así que la formación inicial constituye un espacio estratégico para la configuración de prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de una cultura de paz en el contexto escolar, en plena correspondencia con la pregunta y el objetivo que guiaron la presente investigación.

Futuras líneas de investigación

A partir de los resultados del presente estudio, se plantean las siguientes líneas de investigación: 1) *Práctica docente y paz en el aula: Experiencias de estudiantes en práctica profesional en la implementación de estrategias para la cultura de paz*. Esta línea de investigación busca comprender cómo los estudiantes en práctica profesional trasladan los aprendizajes adquiridos en su formación inicial hacia la práctica real en el aula, particularmente en relación con la construcción de la cultura de paz. Analizar sus experiencias permite identificar tanto los recursos y estrategias que emplean (como la mediación de conflictos, el aprendizaje cooperativo o la educación socioemocional), por ejemplo, las tensiones y desafíos que enfrentan en contextos escolares muchas veces atravesados por desigualdad, violencia o exclusión. Su estudio se justifica porque los docentes noveles (estudiantes en práctica profesional) representan un punto de inflexión clave: al estar en la transición entre la teoría y la práctica, específicamente en el rubro rol docente, lo que ofrece insumos valiosos para mejorar los programas formativos y fortalecer la preparación para la gestión pacífica y ética de la convivencia escolar como lo establece la UNESCO (2019).

2) *El uso de narrativas, símbolos y lenguajes en la promoción de la paz en contextos educativos*. Esta línea se centra en explorar cómo los docentes en servicio y estudiantes en práctica profesional emplean narrativas, símbolos y lenguajes como herramientas pedagógicas para sensibilizar, transmitir valores y generar climas de respeto y colaboración en la escuela, todo desde un diseño cualitativo de tipo estudio de caso. Desde el enfoque cualitativo, el análisis de dispositivos simbólicos y expresivos de carácter narrativo y artístico, permitirá comprender cómo se construyen significados compartidos sobre la paz y cómo estos impactan en la identidad docente y en la formación ciudadana del alumnado. Su relevancia radica en que lo simbólico (representaciones sociales) no solo comunica, sino que moviliza emociones, genera pertenencia y fortalece el sentido de comunidad. Justamente por ello, estudiar y profundizar en las dimensiones: rol docente en la construcción de paz y compromiso social y acción transformadora, abre la posibilidad de diseñar estrategias educativas más creativas y culturalmente pertinentes para promover la paz desde la escuela hacia la sociedad.

Agradecimientos

Se agradece a los 46 estudiantes de la Licenciatura en Educación Física en estudio, quienes con disposición, entusiasmo, participación voluntaria y confidencialidad, colaboraron respondiendo el instrumento con escala tipo Likert sobre cultura de paz. Su participación resultó fundamental para el desarrollo de esta investigación, ya que a través de sus percepciones, reflexiones y experiencias fue posible enriquecer el análisis y obtener una visión más amplia sobre el papel de los futuros docentes en la construcción de entornos educativos pacíficos e inclusivos. Su compromiso y apertura al compartir sus ideas reflejan no solo un interés académico, sino también una genuina vocación por contribuir al bienestar social y a la consolidación de una cultura de paz desde su formación profesional. Al mismo tiempo, se le agradece y reconoce a la Dra. Guadalupe Badillo Márquez especialista en temáticas de paz y revisora del trabajo, por sus aportaciones y sugerencias para el desarrollo del proceso de la investigación.

Referencias

- Boulding, E. (2000). *Cultures of peace: The hidden side of history*. Syracuse University Press.
- Calderón, A. (2022). *Constructos teóricos sustentados en la neuroeducación como fundamento de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las competencias ciudadanas*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. República Bolivariana de Venezuela. Tesis para obtener doctorado en educación. <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/186/187>
- Calderón, R., y Jiménez, J. A. (2024). Cultura de paz en estudiantes universitarios: una mirada a través de la teoría de representaciones sociales. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1847>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. <https://www.researchgate.net/publication/302438451>
- Fisas, V. (2020). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Editorial.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Good Books.
- Martínez, V. (2005). *Podemos hacer las paces*. Desclée de Brouwer.
- Mejía-Rodríguez, D. L. (2024). Educación para la ciudadanía y para la paz: Reflexiones desde la sociología de la educación. *Perfiles Educativos*, 46(184), 162–175. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61156>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, F. (2004). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Nava, J. M., Gutiérrez, N. C., y Orozco, A. (2022). Cultura de paz: recuento de una estrategia de intervención en el ámbito universitario. En Rojas, R., & Nava, J. M. (Eds.), *Cultura de paz: equidad y democracia* (pp. 33–64). Universidad de Guadalajara, Rayuela.
- Nava-Preciado, J. M. (2022). Montados en la cultura de paz: una experiencia con jóvenes universitarios. *Revista de Educación y Paz*, 14(1), pp. 45–72. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/156697>
- ONU. (2021). *Plan de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y subsiguientes*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2021/09/WAY-2021-Spanish.pdf>
- Porto, M. y Segura, D. (2024). *Propuesta didáctica de educación para la paz desde la neurociencia, dirigida a personas docentes del CECAP de Maldonado, Uruguay y personas estudiantes de la escuela obrera de Heredia, Costa Rica, durante el primer semestre de 2024 (¡que nos dejen vivir en paz!)*. Trabajo final de graduación para obtener el título de magister en Derechos Humanos y Educación para la Paz. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/items/8e0b69d2-f65f-406c-8748-e9b02b2ffbea>
- Rentería, E. (2021). Aprendizaje experiencial para construir la cultura de paz en Educación Superior. *Espergesia*, 8(2), 42–51. <https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.v8i2.847>
- Sousa Santos, B. de (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

UNESCO. (2000). *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia*. UNESCO.

<http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/41/pr/pr22.pdf>