



Metodologías activas para construir cultura de paz y derechos humanos en la educación contemporánea

Active methodologies for fostering a culture of peace and human rights in contemporary education

Volumen 26, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-23

Irina Giovanna Flores Poma
Jean Edward Cárdenas Flores
Kimberly Johana Cárdenas Flores
Juan Carlos Cárdenas Valverde

Citar este documento según modelo APA

Flores Poma, Irina Giovanna., Cárdenas Flores, Jean Edward., Cárdenas Flores, Kimberly Johana., Cárdenas Valverde, Juan Carlos. (2026). Metodologías activas para construir cultura de paz y derechos humanos en la educación contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 26(3), 1-23. <https://doi.org/10.15517/ykpcv759>

Metodologías activas para construir cultura de paz y derechos humanos en la educación contemporánea

Active methodologies for fostering a culture of peace and human rights
in contemporary education

Irina Giovanna Flores Poma*
Jean Edward Cárdenas Flores
Kimberly Johana Cárdenas Flores
Juan Carlos Cárdenas Valverde

Resumen: La promoción de la cultura de paz y la educación en derechos humanos suponen procesos educativos complejos y prioritarios en los sistemas educativos actuales, sobre todo en contextos de desigualdad y transformación social. Este ensayo tiene el propósito de analizar el potencial que tienen las metodologías activas en cómo formar un tipo de ciudadano crítico, responsable y comprometido con la paz a lo largo de la vida. Se analizan, desde una perspectiva teórico-documental, unas estrategias que se centran en el alumnado enfatizando su potencial de generar aprendizajes significativos, participativos e inclusivos. El planteamiento sostiene que las metodologías activas son una alternativa transformadora del proceso educativo, pues favorecen el desarrollo integrado de las competencias cognitivas, las competencias socioemocionales y las competencias éticas. A su vez, también aumentan y promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía y la resolución de conflictos, al tiempo que posibilitan redefinir el papel del docente y superar una enseñanza tradicional centrada en la transmisión de contenidos. No obstante, su implementación depende de determinadas condiciones estructurales como la formación docente, la integración curricular, el uso pedagógico de las tecnologías o el soporte institucional. Se concluye al indicar que las metodologías activas suponen una estrategia pedagógica interesante para contribuir al desarrollo de una cultura de paz en las aulas, siempre y cuando se integren de manera crítica, contextualizada y acorde a los principios de la educación en derechos humanos.

Palabras clave: aprendizaje significativo, ciudadanía crítica, cultura de paz, innovación pedagógica.

Abstract: Promoting a culture of peace and human rights education are complex and priority educational processes in current education systems, especially in contexts of inequality and social transformation. This essay aims to analyze the potential of active learning methodologies in developing critical, responsible citizens committed to peace throughout their lives. From a theoretical and documentary perspective, it examines strategies that focus on the student, emphasizing their potential to generate meaningful, participatory, and inclusive learning. Our argument is that active learning methodologies offer a transformative alternative to the educational process, as they foster the integrated development of cognitive, socio-emotional, and ethical competencies. Furthermore, they enhance and promote the development of critical thinking, empathy, and conflict resolution, while also redefining the role of the teacher and moving beyond traditional teaching focused on content transmission. However, its implementation depends on certain structural conditions such as teacher training, curriculum integration, the pedagogical use of technology, and institutional support. In conclusion, active learning methodologies represent an interesting pedagogical strategy for contributing to the development of a culture of peace in classrooms, provided they are integrated critically, contextually, and in accordance with the principles of human rights education.

Keywords: meaningful learning, critical citizenship, culture of peace, pedagogical innovation

* Información de las personas autoras al final del artículo

Dirección electrónica de contacto: jcardenas@unaat.edu.pe

Artículo recibido: 4 de abril, 2026

Enviado a corrección: 8 de junio, 2026

Aprobado: 24 de agosto, 2026

1. Introducción

En un contexto global contemporáneo, la educación se exhibe como un eje importante para la construcción de sociedades más igualitarias, inclusivas y pacíficas. En el trasfondo de este marco, la promoción de una cultura de paz, así como el fomento de la educación para los derechos humanos, han pasado a adquirir un carácter prioritario dentro de las propias agendas educativas internacionales, por cuanto constituyen condiciones para poder ejercer la convivencia democrática y para el desarrollo sostenible. En esta línea de reflexión, organismos como la Unesco (2023) ponen de manifiesto la necesidad de formar ciudadanos globales capaces de comportarse socialmente en aras del bien común y ser individuos con un pensamiento crítico frente a diversas situaciones.

Sin embargo, a pesar de los avances en torno a las políticas educativas que pretenden un desarrollo de tales fines, sigue existiendo una distancia importante entre lo que exponen los discursos normativos y lo que se hace de facto como práctica pedagógica. Los modelos educativos tradicionales, focalizados en la transmisión unidireccional y en contenidos, han sido muy criticados y han revelado sus limitaciones para el desarrollo de competencias complejas como, por ejemplo, el pensamiento crítico, la participación ciudadana, la resolución pacífica de conflictos o la valoración de la diversidad. Tal y como advierte Freire (2005), la educación bancaria convierte al alumnado en un sujeto pasivo que pierde su capacidad de reflexión crítica y oportuna de transformar la realidad social. En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de repensar el tipo de planteamientos pedagógicos disponibles y avanzar hacia propuestas más dinámicas, reflexivas y contextualizadas.

Desde esta visión, la innovación educativa y la incorporación de metodologías activas constituyen alternativas ajustadas para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Díaz-Barriga (2023), estas metodologías propician la generación de aprendizajes significativos, pues consideran a la comunidad de estudiantes como protagonista del sentido de la enseñanza y fomentan la indagación, la interacción y la resolución de problemas en contextos sociales reales. En esta misma dirección, el enfoque de la socioformación que plantea Tobón (2022) enfatiza la necesidad de articular el aprendizaje con la resolución de problemáticas sociales realizando un ejercicio integrador de dimensiones cognitiva, ética y socioemocional.

A pesar de que recientemente se pone de manifiesto el potencial de las metodologías activas para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se observa una escasa interrelación desde una perspectiva teórica y pedagógica entre esta metodología con la

educación para la paz y los derechos humanos tanto en el campo de la educación superior como en la educación a lo largo de la vida. Esta situación se complica a su vez en un entorno de transformación digital donde, como señala Salinas et al. (2022), la educación se enfrenta al reto de cómo integrar la tecnología con una mirada crítica desde una perspectiva pedagógica que busque evitar la reproducción de desigualdades y la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos.

Con lo anterior se plantea la pregunta orientadora: ¿De qué forma las metodologías activas contribuyen a la educación para la paz y la educación en derechos humanos a lo largo de la vida?

El presente estudio intenta realizar una reflexión sobre el papel que tienen las metodologías activas como estrategias pedagógicas que favorecen la puesta en práctica de las competencias ciudadanas, la promoción de los valores democráticos y los aprendizajes significativos en las condiciones educativas de hoy. Desde una postura teórico-documental se muestra la necesidad de transformar la enseñanza-aprendizaje a partir de metodologías centradas en el cuerpo estudiantil que promueven procesos de participación, de pensamiento crítico y construcción del conocimiento, en coherencia con las mejores intenciones de la educación para la justicia social, democracia y la paz.

2. Desarrollo del tema

2.1 Proposición: Metodologías activas como fundamento para la cultura de paz

En el marco de las transformaciones educativas de nuestros días, las metodologías activas son unos de los modelos de enseñanza más válidos para impulsar la cultura de paz y la educación en derechos humanos, pues posibilitan construir espacios de aprendizaje centrados en el alumnado, participativos y orientados al desarrollo de la persona. Distintos estudios han corroborado el hecho de que las metodologías activas propician la implicación cognitiva y emocional de las personas estudiantes, favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado (Albino et al, 2021; Jiménez et al., 2020; León-Díaz et al., 2022). Desde este enfoque, el aprendizaje no es considerado un proceso de carácter unidireccional basado en la transmisión de contenidos, sino que se transforma en una vivencia de la construcción del conocimiento, donde el cuerpo estudiantil merece tener un papel central en la lectura crítica de la realidad social. De acuerdo con Daher et al. (2022) y Prati y Monteiro (2025), las metodologías activas funcionan como motivadoras de procesos de formación en los que se entrelazan la reflexión, la interacción y la resolución de problemas, que son elementos

imprescindibles para el desarrollo de competencias complejas en el ámbito del proceso educativo actual. De igual forma, dichas metodologías permiten de forma concreta la construcción de las habilidades irrefutables que posibilitan una convivencia pacífica como la empatía, la deliberación ética, la participación democrática y la resolución constructiva de conflictos. Esas competencias, vinculadas en gran medida con la educación cívica, constituyen la base para promover una cultura de la paz, como señalan Loyola (2020) y García-Pérez et al. (2023), cuando definen la educación como algo que contribuye a producir transformaciones y a poner en práctica valores democráticos en las relaciones sociales.

A la vez, la aplicación sistemática de las metodologías activas en el contexto de la enseñanza y del aprendizaje, tanto presenciales como virtuales, es propicia para la transformación de las dimensiones cognitivas, críticas y éticas, al permitir una construcción integral de la educación del alumnado. En este sentido, el aprendizaje se convierte en construcción del significado, que va más allá de lo académico, dado que permite que las personas adquieran un compromiso con la justicia social y, la praxis de los derechos humanos (Cudina y Ossa, 2025; León y Ojeda, 2021).

Las metodologías activas se consideran un modelo pedagógico transformador que articula la participación, la reflexión crítica y la construcción del conocimiento colectivo, y permite comprometerse con la formación de sujetos éticos, críticos y socialmente responsables. En esta línea, la integración sistemática de metodologías activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo modifican dichos procesos, sino que la modalidad de trabajo metodológico se convierte en una condición para la constitución de una cultura de paz y para el ejercicio de los derechos humanos en la contemporaneidad, siempre y cuando sea pertinente el entorno crítico, contextual y coherente con la educación democrática.

2.2 Educación en derechos humanos y formación para la convivencia

La educación en materia de derechos humanos se presenta como un eje de los sistemas educativos actuales en la línea de conseguir individuos que sean críticos que tengan conciencia para con su dignidad y del compromiso que el ejercicio de derechos y deberes en democracias supone. Así, la educación en derechos humanos no se trata simplemente de transmitir un conocimiento normativo, sino que se orienta en un sentido integrador, que facilita la internalización de valores y actitudes, las prácticas relacionadas con la enseñanza de la justicia social, de la equidad y de respeto de la diversidad (León y Ojeda, 2021; da Silva y Tavares, 2023).

Tomando como posición teórica la pedagogía crítica y sus contenidos, la educación en derechos humanos ofrece la definición de prácticas didácticas orientadas hacia la construcción de un pensamiento reflexivo y el diálogo intercultural como estilo de enseñar que promueve la participación del alumnado en la construcción de significados. De este modo, las metodologías activas se presentan como una opción válida, pues permiten problematizar con situaciones reales, analizar contextos de vulneración de derechos y de problemáticas éticas que promueven procesos de aprendizaje conectados a la experiencia (Biscioni et al., 2023; Gil y Rubio, 2023). La educación en derechos humanos en los sistemas educativos a menudo no va acompañada de transformaciones significativas en las prácticas de enseñanza, sino que se subsume, en la mayoría de los casos, al enfoque declarativo o de la norma y se desvincula de las realidades socioculturales de la comunidad estudiantil, de las relaciones de poder en el aula y por ende, su impacto en la formación ética y ciudadana (Barrios-Tao, 2024; Gaete-Quezada, 2025). De igual manera, también hay el riesgo de que las metodologías activas se lleven a cabo de forma instrumental, es decir, sin una preocupación crítica que permita poner en cuestión aquellas estructuras de desigualdad, pobreza y exclusión que conforman el propio ejercicio de los derechos humanos.

Así, la educación para la convivencia supone desarrollar unas competencias orientadas a la gestión constructiva de conflictos, al reconocimiento de la otredad y a la participación en los procesos democráticos. Dichas competencias son necesarias para consolidar la cultura de paz, las cuales se pueden poner en práctica a través de determinadas experiencias educativas que fomenten la interacción social, la cooperación y el respeto recíproco. No obstante, estas competencias se verán limitadas por elementos estructurales como lo son las desigualdades sociales, las limitaciones institucionales y las prácticas pedagógicas convencionales aún muy presentes en distintos contextos educativos (Campoy, 2023)

El acercamiento entre educación en derechos humanos y metodologías activas establece una tensión significativa: en tanto estas últimas promueven la participación y el protagonismo de las personas estudiantes, su implementación necesita de ciertas condiciones pedagógicas, institucionales y culturales que no siempre están dadas. La falta de formación del profesorado, la rigidez del currículo o la ausencia de intervenciones que propongan enfoques interdisciplinarios pueden mermar la capacidad transformadora de estas propuestas (Carranza, 2024; Prati y Monteiro, 2025). Así pues, la conexión entre educación en derechos humanos y metodologías activas no debe entenderse como una relación automática ni libre de problemáticas; antes bien, debe asumir una articulación crítica, contextualizada y reflexiva que

permita ir más allá de miradas superficiales y promover verdaderos procesos de formación ética y ciudadana. Solo así será posible dar forma a entornos de aprendizaje inclusivos y democráticos, donde el aprendizaje se oriente a la construcción de sujetos responsables de su propia actuación en la sociedad, implicados con la defensa de los derechos humanos y la consolidación de una cultura de paz a lo largo de su vida.

2.3 Competencias para la cultura de paz en el siglo XXI

En el marco del devenir del siglo XXI, marcado por cambios sociales acelerados y gran interdependencia hacia la conflictividad, la educación está retada a formar sujetos que sean capaces de saber desenvolverse crítica, ética y responsablemente en entornos complejos. En este sentido, la cultura de paz se articula a partir del desarrollo de un set de competencias que van más allá de lo estrictamente cognitivo, e integran dimensiones socioemocionales, comunicativas y ciudadanas dirigidas hacia la convivencia democrática y la justicia social (Andrade, 2021; Campoy, 2023).

Dentro de las competencias, el pensamiento crítico constituye un eje central al ayudar a las personas a analizar de manera reflexiva y cuestionar tanto las problemáticas sociales, como también las estructuras de poder y los discursos dominantes a partir de la toma de decisiones que se fundamenten en principios éticos. De este modo, el desarrollo de esta habilidad no solo requiere de habilidades cognitivas, sino también de una ética de transformación social que pueda resultar imprescindible de cara a sociedades más justas y equitativas (Barrios-Tao, 2024).

Adicionalmente, la formación ciudadana juega un papel fundamental en la construcción de una cultura de paz, puesto que, entre otros elementos, involucra la participación en la vida democrática, el reconocimiento de derechos y deberes, así como el compromiso con el bien común. De este modo, la educación requiere de experiencias que ayuden al estudiantado a entender su papel como agente social para transformar su entorno desde una responsabilidad colectiva con sentido de pertenencia y respeto por la diferencia (Gaete-Quezada, 2025). Además, las competencias socioemocionales -como la empatía, autogestión afectiva, asertividad o capacidad de resolver conflictos- contribuyen a la educación para la paz. Estas capacidades permiten manejar la diversidad cultural, prevenir la violencia y promover relaciones interpersonales ya basadas en el respeto, la cooperación y en el espíritu de solidaridad. En esta línea de pensamiento, la educación para la cultura de paz tiene que integrar expresamente la formación emocional, de manera que se incorpore dentro del proceso formativo. (Graça, 2024).

El desarrollo de estas competencias se ve multiplicado por la introducción de metodologías innovadoras -tales como la educación basada en las habilidades o la enseñanza cooperativa- que mejoran la participación activa del alumnado. Las metodologías activas, en particular permiten configurar espacios de aprendizaje en los que la interacción, la conversación, la construcción del conocimiento colectivo son ejes conductores de la práctica educativa. Estas vivencias experimentan la aparición de sujetos que actúan con un determinado sentido en contextos diversos y así fomentan los valores democráticos y la cohesión social (Asanza et al., 2024; Graça et al., 2023).

Por consiguiente, el desarrollo de competencias en la cultura por y para la paz en el siglo XXI significa cambiar el modelo educativo hacia modelos globales que vinculen la formación cognitiva o las habilidades cognitivas, la formación socioemocional y la formación ética. El modelo no solo facilita el aprendizaje significativo, sino que también contribuye a formar personas críticas, participativas y comprometidas con la construcción de sociedades más inclusivas, democráticas y pacíficas a lo largo de la vida.

2.4 Metodologías activas y transformación del aprendizaje

La implementación de metodologías activas en los procesos educativos actuales se traduce en una profunda transformación estructural del paradigma tradicional de enseñanza centrado hasta el momento en la figura del docente como el mero transmisor de conocimientos y en la figura del estudiante como una figura que permanece pasiva. En contraste, los enfoques pedagógicos activos plantean un modelo opuesto centrado en el aprendizaje, donde la persona estudiante se convierte en el protagonista de la construcción de los saberes, desarrollándose en procesos formativos más activos y dinámicos, participativos y contextualizados (Jiménez et al., 2020; León-Díaz et al., 2022).

Dicha transformación de paradigma requiere de una reconfiguración sustantiva de la función docente, quien no asume una función transmisiva, sino que se convierte en un mediador, facilitador y orientador del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la enseñanza se concibe como un proceso interactivo que va a propiciar la indagación, el pensamiento crítico o la resolución de problemas, que son aspectos claves en el desarrollo de competencias en situaciones educativas complejas (Carranza, 2024; Daher et al., 2022).

Por otro lado, las metodologías activas van a favorecer el aprendizaje a partir de la contextualización de este, puesto que van a buscar el vínculo que se establece entre los contenidos y las situaciones reales, asequibles y significativas para el alumnado. En este

sentido, se lograría avanzar frente a la simple memorización de contenidos e ir más allá, de forma que las propuestas orientadas desde metodologías activas propician la construcción de conocimientos sólidos a partir de potenciar las dimensiones cognitiva, emocional y social, en este sentido el aprendizaje llega a constituirse en una experiencia significativa que va a afectar no solamente en el espacio del aprendizaje académico, sino también en la construcción personal y social (Cavadas y Correia, 2022).

Además, la integración de las tecnologías digitales en el ámbito educativo presencial y virtual amplía las posibilidades de aplicación de las metodologías activas, puesto que las tecnologías digitales favorecen la interacción, el trabajo cooperativo y amplían el acceso a múltiples fuentes de información. La incorporación de herramientas tecnológicas diversifica y enriquece las propuestas didácticas y, al mismo tiempo, facilita la construcción de ambientes de aprendizaje flexibles, accesibles y adaptativos, en relación con los requisitos exigidos por la sociedad del conocimiento (Barahona, 2024; Graça et al., 2023).

Siendo así, la transformación del aprendizaje no se refiere únicamente a la alteración de las técnicas pedagógicas, también conlleva una resignificación importante del significado de la educación misma, en la búsqueda de un desarrollo integral del cuerpo estudiantil. Las metodologías activas son las que permiten relacionar el conocimiento con la realidad social promoviendo, al mismo tiempo, la creación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su medio. De esta forma, el proceso de enseñanza y aprendizaje contribuye en la creación de aprendizajes significativos para la vida personal, social y profesional en coherencia con los principios de la educación orientada hacia la cultura de paz y los derechos humanos (Gaete-Quezada, 2025).

2.5 Estrategias pedagógicas para la cultura de paz

La educación en derechos humanos, como un proceso de formación integral, va más allá de la mera enseñanza de contenidos normativos para llegar al ámbito de la construcción de actitudes, valores y prácticas de respeto, justicia social o convivencia pacífica. Las metodologías activas se convierten en un escenario de enseñanza adecuado para la concreción de las metas, tal y como se extrae de las investigaciones, pues estas promueven la participación, la reflexión crítica y la construcción del conocimiento de manera colectiva en contextos significativo (León y Ojeda, 2021; Albino et al., 2021).

La educación, desde esta óptica, posee un encuadre en el proceso de la formación integral del alumnado, en el que las dimensiones cognitivas, éticas y socioemocionales constituyen la posibilidad de comprenderla, pero también cambiarla desde una mirada crítica y comprometida. Es decir, que en este marco de trabajo las estrategias pedagógicas donde el componente metodológico corresponde a las metodologías activas son recursos que permiten al mixturarse, la posibilidad de desarrollar las competencias propias de la cultura de la paz, como la empatía, la resolución pacífica de conflictos, la cooperación o la responsabilidad social, características propias de la construcción de sociedades democráticas (Cudina y Ossa, 2025; Loyola, 2020).

En definitiva, muchas metodologías activas son de especial importancia por su potencial para generar experiencias de aprendizaje de cambio. Concretamente se pueden mencionar algunas como el **aprendizaje basado en problemas** permite a la población estudiante un enfrentamiento a una situación real derivada de los conflictos sociales que pueden producirse en la cultura de la violencia, al mismo tiempo que genera la reflexión, el análisis ético y la búsqueda de soluciones desde el concepto de la justicia. **El aprendizaje cooperativo** puede definirse como una técnica pedagógica fundamental para el desarrollo de las habilidades sociales y ciudadanas, pues promueve la interacción, el diálogo y la cooperación entre las personas, fomentando así el trabajo en grupo, el reconocimiento de las diferentes opiniones de los demás, la empatía, el asentimiento de consensos, componentes del crecimiento de la convivencia democrática (León-Díaz et al., 2022). **La gamificación**, ha de ser vista como una metodología que pone en la enseñanza-aprendizaje procesos lúdicos y que, a su vez, contribuye al incremento de la motivación, de la implicación, de la participación activa de las personas que aprenden. **El aula invertida** promueve cada vez más la autonomía de las personas estudiantes, ya que la adquisición previa de los contenidos se realiza fuera del aula con la que se dispondrá el tiempo presencial para el análisis, el debate o la resolución de problemas, etc. Al mismo tiempo, este modelo ayuda a potenciar el pensamiento crítico y a favorecer una manera más activa y reflexiva del estudiarse en el proceso del aprendizaje (Daher et al., 2022).

Es necesario mencionar que estas metodologías también son aptas para el entorno presencial y para los formatos virtuales, lo cual supone enriquecer las oportunidades para el aprendizaje, a la vez que promueve la inclusión educativa. En este sentido, el uso pedagógico de las tecnologías digitales facilita la creación de los espacios interactivos que promueven el

diálogo o la colaboración o la construcción conjunta del conocimiento; es decir, generan entornos educativos flexibles y transicionales (Graça et al., 2023; Carranza, 2024).

Por tanto, es posible decir que la educación se convierte en un recurso de transformación social, pues permite la formación de personas con criterios, personas que participan o personas que son comprometidas con el respeto de los derechos humanos junto con la construcción de sociedades más justas o inclusivas (Gaete-Quezada, 2025).

2.5.1 Aula invertida y aprendizaje reflexivo

Se puede entender como una estrategia pedagógica innovadora que modifica la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje habitual, al reducir el tiempo de adquisición previa de los contenidos iniciales a espacios autónomos y dedicar el tiempo de interacción pedagógica con el alumnado a la discusión, el análisis y la aplicación del conocimiento. De esta forma, se favorece un aprendizaje crítico y reflexivo donde el el cuerpo estudiantil asume un modelo activo en el proceso de construcción de significados y de la interpretación de la realidad social (Daher et al., 2022; Carranza, 2024).

Desde una perspectiva de la educación en derechos humanos, el aula invertida es práctica tanto para la problematización de situaciones sociales complejas como para debatir en torno a dilemas éticos y para la reflexión en relación con conflictos, la convivencia y la justicia social. Por esta razón, se impulsan competencias como el pensamiento crítico, la argumentación y la toma de decisiones responsables y son consideradas esenciales para la formación de una ciudadanía comprometida con la cultura de paz. De igual manera, favorece la autogestión por parte de los discentes, dado que estimula procesos de autorregulación y de responsabilidad en la gestión del aprendizaje. La persona docente pasaría a ser conjuntamente la facilitadora y mediadora de la actividad, al orientar la reflexión promoviendo situaciones comunicativas que favorezcan el aprendizaje significativo. En un marco de referencia digital, la utilización de los recursos interactivos digitales es capaz de intensificar dicha estrategia y de incrementar la oportunidad de acceso, participación e inclusión (Graça et al., 2023).

El aula invertida se caracteriza por la reestructuración de mayores espacios y tiempos de aprendizaje, la utilización de recursos digitales para garantizar un acceso previo a los contenidos, la centralidad del estudiantado en el proceso de construcción del conocimiento y la posibilidad de realizar actividades de una mayor dimensión cognitiva durante las sesiones de clase presencial o sincrónica. Del mismo modo, se caracteriza por la promoción de la

autonomía, de la autorregulación y la interacción significativa entre los actores educativos, tal y como se da lugar a un ambiente de aprendizaje flexible y dinámico. (Cavadas y Correia, 2022).

Esta metodología permite aprovechar el tiempo de clase para realizar actividades de análisis de los contenidos profundos, posibilita al estudiantado participar de manera activa, facilita la comprensión de los contenidos complejos y potencia la autoformación del cuerpo estudiantil. También, el aula invertida procura la personalización del aprendizaje, dado que cada alumno/a puede avanzar al ritmo del estadio del estudio individual, incidiendo positivamente en el rendimiento académico y en la motivación intrínseca (Caetano et al., 2022).

En lo que respecta a su contribución pedagógica a la cultura de paz y la educación en derechos humanos, el aula invertida se concibe como un proceso didáctico que fomenta el diálogo, la reflexión ética, la participación democrática. Al dar la primacía a los espacios de interacción significativa, permite abordar las problemáticas sociales desde una visión crítica y colaborativa, promoviendo valores como son el respeto, la tolerancia y la justicia social, lo que contribuye a formar un cuerpo estudiantil que será capaz de convivir pacíficamente y de ejercer sus derechos y responsabilidades de manera consciente (Gil et al., 2023).

2.5.2 Aprendizaje basado en problemas (ABP) y resolución pacífica de conflictos

Se concibe como una metodología activa mediante la cual la población de estudiantes, a partir de las experiencias de las cuales ya es partícipe, construye desde una serie de situaciones complejas y contextualizadas diferentes competencias: cognitivas y/o socioemocionales. Esta metodología responde especialmente bien a la educación para la paz, pues permite analizar los conflictos sociales, la construcción de alternativas basadas en las democracias y principios éticos, o cómo sería transformarlos (Jiménez et al., 2020).

Así, el estudiantado, a través del ABP, se enfrenta a problemáticas sociales reales: relaciones problemáticas de las violaciones de los derechos, la desigualdad social o la cohesión social, entre los cuales se identificará causas estructurales y se buscará alternativas de transformación social. Esta metodología potencia el aprendizaje autónomo, la capacidad de aprender a investigar — dado que permite indagar, discernir, y aplicar información sustantiva para que el alumnado ofrezca soluciones a los problemas que se le plantean—, y da al profesorado el papel de intermediario de aprendizaje, al mediar el proceso de indagación estudiantil y fortaleciendo el desarrollo de competencias críticas y reflexivas (Albino et al., 2021).

Las características que el ABP se asocian al uso de situaciones reales para el comienzo del conocimiento (por lo tanto utiliza situaciones auténticas como punto de partida del aprendizaje y el trabajo en colaboración), la interdisciplinariedad y el protagonismo de los estudiantes para la construcción de su conocimiento mediante los problemas que se le plantean. Del mismo modo, se caracteriza por ser un recurso muy propicio para implementar procesos de indagación guiada donde la solución de un problema no solamente orienta el aprendizaje, sino que va a derivar en la reflexión y el análisis crítico en un contexto real (Campoy, 2023).

Esta metodología ofrece ventajas como la práctica de habilidades complejas en la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la capacidad de argumentar. Asimismo, incrementa la motivación de las personas estudiantes ya que conecta la adquisición de conocimientos a situaciones reales, promueve la autonomía, la responsabilidad y el compromiso con el proceso formativo, lo que a su vez redundará en la mejora de la calidad del aprendizaje (Andrade, 2021).

En cuanto al aporte pedagógico de la disciplina a la cultura de paz y la educación en derechos humanos, el ABP permite trabajar conflictos sociales a partir de una proyección crítica, y facilita la reflexión ética, el diálogo y la búsqueda de soluciones no violentas. También, contribuye a la mejora de la formación de una ciudadanía que analice la realidad, actúe de manera responsable y participe activamente en la construcción de sociedades más democráticas, justas y pacíficas (Barrios-Tao, 2024).

2.5.3 Aprendizaje colaborativo y construcción de ciudadanía

El aprendizaje cooperativo se apoya en la interacción social, que es el eje fundamental del proceso educativo. Es decir, orientar el aprendizaje de modo que el conocimiento surja del trabajo en grupo del intercambio de experiencias e ideas, entre iguales. Dentro del contexto de la educación en derechos humanos, dicha estrategia adquiere una especial connotación, puesto que facilita el desarrollo de unas competencias ciudadanas vinculadas con la convivencia democrática y el respeto a la diversidad (León-Díaz et al., 2022).

El aprendizaje colaborativo permite al alumnado interactuar con diferentes puntos de vista, lo que sigue la línea de prestar la debida atención a la otredad y desarrollar valores concretos como la tolerancia, la solidaridad y el respeto. Mediante el diálogo, la negociación o la toma de decisiones grupales, es posible desarrollar competencias socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, fundamentales para la

construcción de una cultura de paz (Cudina y Ossa, 2025). Del mismo modo, trabajar así fortalece el sentido de corresponsabilidad del proceso de aprendizaje, favoreciendo la participación y el compromiso para con los objetivos comunes. El uso de herramientas digitales colaborativas en el contexto de la formación virtual va abriendo las posibilidades de interacción, favoreciendo la inclusión y la relación en los contextos más dispares (Caetano et al., 2022).

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por: el trabajo en grupo que contempla la interdependencia positiva entre los miembros del grupo, la responsabilidad individual del estudiante y del grupo cotidiano, la interacción promotora cara a cara, y finalmente, el desarrollo de las habilidades sociales con sentido hacia el trabajo grupal. Así, el aprendizaje colaborativo facilita el aprendizaje con el fin de conseguir metas compartidas, donde la meta del grupo ayuda a aprender a la comunidad estudiantil y, por lo tanto, la cohesión social y la construcción del conocimiento en forma conjunta (García et al., 2023).

Esta metodología ayuda a potenciar las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico, la capacidad para negociar y tomar decisiones en grupo. Fomenta la motivación y el sentido de pertenencia del estudiantado, al propiciar ambientes de aprendizaje donde las personas participantes se integran y donde hay un gran reconocimiento de las opiniones muy diversas, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos (Locatelli, 2022).

En cuanto al aporte pedagógico que tiene en pro de la cultura de paz y la educación en derechos humanos, el aprendizaje colaborativo se convierte en una de las metodologías fundamentales para la formación de la ciudadanía activa, puesto que permite vivir la convivencia democrática y respetuosa por la diversidad, así como la resolución pacífica de los conflictos. El aprendizaje colaborativo favorece el diálogo y la cooperación, valores que permiten llevar a cabo la solidaridad, la equidad y la justicia social, por lo que el aprendizaje colaborativo se convierte en un pilar fundamental de las sociedades inclusivas y democráticas (da Silva y Tavares, 2023).

2.5.4 Gamificación y motivación para valores democráticos

La gamificación implica usar, en los contextos de enseñanza, aquellos elementos propios del juego a fin de intensificar la motivación, el compromiso y la implicación de las personas estudiantes. La gamificación se convierte en una estrategia didáctica dentro de la educación en derechos humanos para interiorizar valores democráticos a partir de situaciones didácticas activas, interactivas y con sentido (Barahona, 2024). A partir de la inclusión de elementos de juego, el estudiantado trabaja actividades que integran retos, recompensas y *feedback*

continuo, algo que facilita el profundo compromiso de las personas participantes y, de esta forma, la implicación activa en el proceso de aprendizaje. Con esta metodología es difícil desmenuzar los contenidos relacionados con la cultura de paz y dar lugar simultáneamente a una reflexión crítica desde un contexto motivador y participativo. A su vez, la gamificación determina el fomento de competencias como la toma de decisiones, la resolución de problemas y la cooperación, y también potencia la confianza de una parte del alumnado y su implicación. El hecho de poner en uso recursos lúdicos con finalidades pedagógicas sirve no solo para propiciar un ambiente físico más estimulante, sino que también generaliza la construcción de aprendizajes más profundos y significativos (Asanza et al., 2024).

La gamificación se caracteriza por la incorporación de los rasgos, las dinámicas y los elementos del juego (niveles, recompensas, desafíos, *feedback*), al devenir educativo, con la finalidad de generar experiencias de aprendizaje que sean a la vez más motivadoras y significativas. Igualmente, la gamificación promueve la participación activa, la superación de progresivos desafíos y la implicación emocional de las personas estudiantes, de modo que crea entornos motivadores que permiten el aprendizaje autónomo y continuo (Biscioni et al., 2023).

Esta metodología destaca entre sus ventajas el aumento de la motivación intrínseca y extrínseca, la mejora de la retención de contenidos y el favorecimiento del desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales. Además, propicia la participación activa, el trabajo en grupo y la toma de decisiones en contextos simulados, gracias a lo cual el estudiantado es capaz de vivir procesos de aprendizaje dinámicos y adaptativos que dan respuesta a intereses y necesidades educativas del propio grupo estudiantil (Gil y Rubio, 2023).

La contribución pedagógica que la gamificación brinda a la cultura de paz y la educación de derechos humanos corresponde a la mirada interna de valores democráticos mediante vivencias que fomentan la cooperación, el respeto a las normas, la equidad y la resolución pacífica de conflictos. En contextos ludificados, el cuerpo estudiantil puede reflexionar sobre situaciones sociales complejas y desarrollar actitudes orientadas a la convivencia pacífica con lo que favorece la formación de ciudadanos que se impliquen con la justicia social y los derechos humanos (Andrade, 2021).

2.6 Integración pedagógica: hacia un aprendizaje significativo y transformador

La transformación del aprendizaje significativo no puede ser concebida como la mera yuxtaposición de estrategias didácticas, sino que debe entenderse como una integración pedagógica, intencional y sistemática, que favorezca la resignificación del sentido de

aprendizaje en relación con los retos sociales actuales. Así, la articulación de enfoques activos, el desarrollo de competencias y la educación para los derechos humanos determinan un modelo de formación orientado a la transformación integral del estudiantado, donde se intersecan dimensiones cognitivas, éticas, socioemocionales y ciudadanas (Albino et al., 2021; León-Díaz et al., 2022).

Desde esta lógica, el aprendizaje significativo se genera a través de la interacción de forma activa entre el conocimiento previo de la comunidad de estudiantes, las experiencias de aprendizaje y los contextos socioculturales donde se desarrolla. Al integrar metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, la gamificación y el aula invertida, la apropiación de saberes significativos se facilita para la vida social y no solo en el ámbito académico (Daher et al., 2022; Jiménez et al., 2020).

Además, la integración coherente de metodologías activas no solo permite fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas, también la práctica de competencias socioemocionales y democrática como la empatía, la cooperación, el compromiso social o la resolución no violenta de conflictos (Cudina y Ossa, 2025; Loyola, 2020). Esta integración docente puede ser evaluada desde el contexto operativo a partir de indicadores específicos como: el grado de implicación activa del alumnado en las actividades de aprendizaje, la capacidad de argumentación crítica de la problemática social, el desarrollo de trabajo en equipo efectivo y la aplicación de principios éticos en la resolución de conflictos simulado o reales.

Del mismo modo, la implementación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, al fomentar la inclusión de estudiantes de zonas rurales (en las que el acceso a la universidad es punitivo), favorece la participación democrática y la construcción colectiva del conocimiento. Desde esta perspectiva, la articulación pedagógica de metodologías activas permite integrar ciertas características específicas: la problematización de la realidad posibilitada por el ABP, la construcción colectiva del conocimiento que nace de la práctica colaborativa, la motivación derivada de la gamificación y la reflexión crítica a raíz del aula invertida (León y Ojeda, 2021). Esta complementariedad cede sinergias que desarrollan el proceso de formación integral de la población estudiante.

Aunado a lo anterior, la incorporación de tecnologías digitales abre posibilidades de esta integración pedagógica de un entorno de aprendizaje flexible, accesible e inclusivo (Carranza, 2024; Graça et al., 2023). Aún así, el éxito (o no) de la implementación depende de la existencia de desigualdades en el acceso a la tecnología y de la formación de los docentes en el ámbito digital, lo cual es fundamental para la construcción de un aprendizaje significativo y

transformador. De esta manera, la integración de metodologías de enseñanza activa orienta la práctica a aprendizajes significativos y transformadores que pueden crear sujetos críticos, autónomos y con compromisos de justicia social, lo que genera sociedades democráticas e inclusivas (Gaete-Quezada, 2025).

2.7 Propuesta pedagógica para la educación en derechos humanos

A partir del análisis que se ha realizado, se sugiere la incorporación de forma sistemática y conjunta de metodologías activas en los currículos educativos como alternativa para la construcción de una cultura de paz y una educación en derechos humanos. Sin embargo, esta propuesta se debe entender desde un enfoque crítico que despierte el reconocimiento de que la implementación de metodologías activas no supone por sí sola cambios educacionales significativos (Jiménez et al., 2020; León-Díaz et al., 2022).

En muchos de los contextos de países latinoamericanos, la aplicación de metodologías activas sólo se ha realizado de forma superficial sin poder establecer una conexión real con lo que suponen los principios de la educación en derechos humanos. Para ello, debe realizarse una propuesta que pase por la profundización de dimensiones pedagógicas, curriculares e incluso institucionales.

Por eso la propuesta pedagógica se centra en cuatro líneas de acción operativas concretas:

a. Formación docente crítica y situada

Implica ofrecer programas de formación a lo largo de la vida que integren teoría y práctica y el promover la reflexión pedagógica y el análisis situado. El indicador de evaluación requiere la implementación de metodologías activas en la clase con carácter crítico. Un ejemplo de esta línea de acción se encuentra en los programas de formación del profesorado en universidades públicas latinoamericanas, orientados a educación en ciudadanía y derechos humanos (Carranza, 2024; León y Ojeda, 2021).

b. Reconfiguración curricular interdisciplinar

Significa incorporar contenidos de derechos humanos en actividades prácticas relacionadas con problemáticas reales y concretas. Su indicador de evaluación recae en la incorporación de proyectos de carácter interdisciplinar con enfoque social. Ejemplo de ellos son los proyectos universitarios que trabajan problemas de violencia de género o de desigualdad social mediante aprendizaje basado en problemas (Cudina y Ossa, 2025; Loyola, 2020).

c. Uso pedagógico y equitativo de las tecnologías

Persigue fomentar el aprendizaje colaborativo, la participación, a través del uso de entornos virtuales para el aprendizaje. Como indicador de evaluación se encuentra el uso de plataformas digitales para la interacción y el trabajo colaborativo. Las aulas virtuales en contextos rurales para tener un acceso para todo el mundo a la educación suponen un ejemplo de ello. (Daher et al., 2022; Graça et al., 2023).

d. Construcción de entornos educativos inclusivos

Se refiere a la equidad, el respeto por la diversidad y la convivencia pacífica desde un enfoque sistémico. La participación equitativa del alumnado en actividades educativas es el indicador de esta línea de acción. Como ejemplo destacan las políticas institucionales de inclusión en universidades latinoamericanas (Gaete-Quezada, 2025).

Aun así, la implementación de estas líneas de acción tiene dificultades estructurales como la brecha digital, la rigidez curricular y la escasa formación de la docencia que pueden limitar su impacto real. En este sentido, la efectividad de la propuesta también depende del apoyo institucional, de la disponibilidad de recursos y de la voluntad política.

Por lo tanto, más que una prescripción metodológica, esta propuesta entiende una línea de acción crítica, orientada hacia la construcción de prácticas educativas reflexivas, contextualizadas y comprometidas con la justicia social. Desde esta línea de acción, la educación se convierte en un espacio de transformación social capaz de formar ciudadanos críticos y comprometidos en la construcción de sociedades más pacíficas, inclusivas y democráticas a lo largo de la vida.

3. Conclusiones y reflexiones finales

3.1 Aportes de las metodologías activas a la cultura de paz

Las metodologías activas son un aporte relevante para la promoción de la cultura de paz y la educación en derechos humanos. Permiten crear competencias socioemocionales y cognitivas, pero el efecto depende de las condiciones pedagógicas, institucionales y del contexto donde son puestas en práctica.

De hecho, el grupo estudiantil se convierte en el eje de la práctica educativa de la vida pública, sin que esto implique hacer posible por sí mismo la construcción de una ciudadanía crítica ni la interiorización de los valores democráticos. En algunos momentos, las metodologías activas se pueden llegar a practicar de forma superficial y a convertir en técnicas participativas sin reflexividad, lo que hace que su aportación a la cultura de paz esté limitada. Por tanto, es

necesario señalar que el verdadero valor de las metodologías activas no viene dado meramente por el cambio de metodología, sino por la articulación que estas establecen a partir de una intencionalidad ética y política de cambio social.

De este modo, las metodologías activas deben entenderse como herramientas pedagógicas con una capacidad transformadora, pero cuya eficacia no queda determinada por el cambio metodológico, sino que necesita mantener coherencia con enfoques críticos de educación en derechos humanos y con la capacidad de problematizar la realidad social, más allá de la mera dinamización del aula.

3.2 Implicaciones para la práctica docente

La adopción de metodologías activas supone una profunda reformulación del papel de la persona docente, aunque esa transformación signifique la existencia de diferentes tensiones en el ejercicio. Así, mientras que el discurso pedagógico se articula alrededor del profesorado como mediador y facilitador, en la práctica muchas de las instituciones educativas siguen funcionando con lógicas tradicionales y con unas estructuras curriculares que son rígidas, con unas formas de evaluación que son homogeneizadores del alumnado y con instituciones que ponen límites a los enfoques innovadores.

Además, la exigencia de desarrollar competencias pedagógicas complejas -diseñar experiencias significativas, gestionar entornos colaborativos y utilizar de manera crítica las tecnologías- podría llegar al extremo de generar un sobreesfuerzo del personal docente, sin que tengan lugar procesos formativos permanentes, pertinentes y contextualizados. Por lo tanto, existe el riesgo de atribuir en exclusivo al profesorado la responsabilidad de innovar, sin tener en cuenta las condiciones estructurales que pueden favorecer o limitar dicha práctica.

Además, la educación en derechos humanos exige cambios metodológicos, pero también el compromiso ético de revisar prácticas excluyentes y relaciones de poder dentro del aula. Esas acciones implican que la práctica debe dirigirse hacia los espacios democráticos...aplicación que requiere tiempo, reflexión crítica y un apoyo institucional a lo largo de toda la acción de enseñar.

3.3 Limitaciones del enfoque teórico

El presente trabajo, al plantearse en un enfoque teórico-documental, presenta limitaciones que deben ser explícitamente evidenciadas. Si bien el análisis permite determinar el potencial de las metodologías activas para promover la cultura de la paz, no permite dar fe empíricamente a su restitución en contextos educativos concretos.

Además, existe el riesgo de considerar que estas metodologías son ideales al estudiarlas desde un plano conceptual, descontextualizando, por lo tanto, las dificultades reales de su implementación, tales como la carencia de recursos, la resistencia al cambio, las brechas digitales y la desigualdad estructural que se encuentra presente en los sistemas educativos. Estas condiciones limitan el éxito que se obtenga de las propuestas pedagógicas planteadas.

En este sentido, se hace necesario problematizar la transferibilidad de los planteamientos teóricos, pues restituir la efectividad de las metodologías activas no resulta ser una universalidad, sino que debe considerarse culturalmente y analizando la situación educativa concreta.

3.4 Líneas futuras de investigación

Teniendo en cuenta las limitaciones detectadas, se propone dar el salto hacia investigaciones empíricas que realicen un examen crítico del impacto real de las metodologías activas aplicadas a la educación de ciudadanos sobre la cultura de paz y los derechos humanos. En particular se plantea indagar no solo en los resultados de la variable aprendizaje sino también en la forma en que se generan competencias éticas, sociales y ciudadanas.

Asimismo, se debe investigar con mayor profundidad las condiciones institucionales que favorecen o dificultan la introducción de las metodologías en cuestión, a partir de aspectos como la formación del profesorado, la cultura institucional, las políticas educativas o la disponibilidad de recursos tecnológicos. Este planteamiento ayudaría a superar visiones simplistas de la innovación educativa y ayudaría a comprender su complejidad en los contextos reales.

Igualmente, resulta importante conocer críticamente las tecnologías digitales, mediante la exploración de las posibilidades que ofrecen y los riesgos que presentan en torno a la reproducción de desigualdades educativas. Para finalizar, se propone desarrollar modelos de evaluación más complejos que puedan medir no sólo el rendimiento académico sino también el desarrollo de valores, actitudes y prácticas vinculadas a la cultura de paz.

En este sentido las futuras investigaciones deben seguir líneas de investigación interdisciplinarias y críticas con las cuales ayudar a comprender la educación como un proceso complejo, situado, fuertemente anclado a la realidad social, política o cultural del contexto, que se traduzca, por lo tanto, en propuestas pedagógicas más pertinentes, inclusivas y transformadoras.

Referencias

- Albino Ghezzi, Joyce Fernanda Soares., Ribeiro Higa, Elza de Fátima., Alvez Lemes, Monike., y Sanches Marin, María José. (2021). Strategies of active learning methodologies in nursing education: An integrative literature review. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 74(1), e20200130. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0130>
- Andrade, José Fernando. (2021). Who is the “good citizen”? *Psicologia USP*, 32, 1–10. <https://doi.org/10.1590/0103-6564E190106>
- Asanza, Adriana Elizabeth., Quinteros, Joffre Vicente., Montero, Yilena., Bastidas, Iliana Verónica., y Gallardo, Joanna Maricela. (2024). Active methodologies in civic education: The impact of Design Thinking in citizenship education. *Seminars in Medical Writing and Education*, 3, Article 642. <https://doi.org/10.56294/mw2024642>
- Barahona, Azucena. (2024). The contribution of the active methodologies and the information and communication technologies for teaching and learning business Spanish. *Onomazein*, 64, 187–209. <https://doi.org/10.7764/onomazein.64.10>
- Barrios-Tao, Hernando. (2024). Bioethical and psychopolitical implications of artificial intelligence for human rights. *Prometeica*, 31, 24–42. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.31.19084>
- Biscioni, Diego Nicolás., Da Cunha, Thiago Rocha., y Albuquerque, Aline. (2023). Bioethics and human rights in a Latin American perspective. *Revista de Bioética y Derecho*, (57), 227–241. <https://doi.org/10.1344/rbd2022.55.37449>
- Caetano, Alessandra Monteiro Pattuzzo., Marcheti Maia, Cristina., y Pereira, Gleice. (2022). Active teaching learning methodologies in information competence actions: University libraries as a learning space. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 15(1), 25–51. <https://doi.org/10.26512/rici.v15.n1.2022.36636>
- Campoy, Ignacio. (2023). Solidarity as an essential value at the foundation of human rights. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, (49), 967–978. <https://doi.org/10.7203/CEFD.49.26267>
- Carranza, María del Rocío. (2024). Use of active methodologies with ICT in teacher training. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 3, Article 702. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024.702>
- Cavadas, Bento., y Correia, Marisa. (2022). Students’ perceptions of an innovative learning environment in higher education: An exploratory analysis. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(2), 1–14. <https://doi.org/10.6018/cpd.468741>
- Cudina, Jean Nikola., y Ossa, Julio César. (2025). Psychology, human rights and democratic values: Foundations for a critical discipline in the building of a big peace in Colombia. *Interamerican Journal of Psychology*, 59, e2259. [https://doi.org/10.30849/ripijp.v59\(2025\).e2259](https://doi.org/10.30849/ripijp.v59(2025).e2259)

- da Silva Cardoso, Fernando. y Tavares, Celma. (2023). El proceso de (des)institucionalización de la educación en derechos humanos en Brasil. *Perfiles Educativos*, 45(181), 144–160. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60850>
- Daher, Marianne., Rosati, Antonia., Hernández, Angie., Vásquez, Nicole., y Tomicic, Alemka. (2022). ICT and active methodologies to promote comprehensive university education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e08. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2022.24.E08.3960>
- Díaz-Barriga, Frida. (2023). *Innovación educativa y metodologías activas: enfoques y aplicaciones*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/innovacion-educativa-metodologias-activas>
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores. https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_3036/
- Gaete-Quezada, Ricardo. (2025). Human rights and sustainable development in educational models of Chilean universities. *Revista Española de Educación Comparada*, (49), 310–331. <https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.45808>
- García, María Hilda., Marsiglia, Flavio., y Kulis, Stephen. (2023). Building a culture of peace in northern Mexico: The case of the Mantente REAL prevention program. *Población y Salud en Mesoamérica*, 21(1). <https://doi.org/10.15517/psm.v21i1.54096>
- Gil Ruiz, Juana M. y Rubio Castro, Ana. (2023). Transformative capacity of the human rights discourse: New narratives. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 49, 612–634. <https://doi.org/10.7203/CEFD.49.26623>
- Graça, Maria Teresa. (2024). An intergenerational pact? Challenges for the child's influential action in building a culture of peace. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290059. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290059>
- Graça, Vania., Solé, Glória., y Ramos, Altina. (2023). Combination of digital technologies and active methodologies for historical learning. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 207–217. <https://doi.org/10.6018/reifop.551411>
- Jiménez, David., González, Juan José., y Tornel, María. (2020). Active methodologies in the university and their relationship with teaching approaches. *Profesorado*, 24(1), 76–94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- León, Darina O. y Ojeda, María Elvira Batista. (2021). Towards sustainable development: Human rights education in the training of criminal law specialists. *Revista de Educación y Derecho*, 145–167. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37695>
- León-Díaz, Óscar., Martínez-Muñoz, Luis F., y Santos-Pastor, María L. (2022). Meanings and pedagogical value of active methodologies: An expert view from physical education. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 575–585. <https://doi.org/10.5209/rced.76330>

- Locatelli, Juliano. (2022). Decolonial thinking as a necessary epistemic key for the reconstruction of human rights in Latin America. *Opinión Jurídica*, 21(44), 394–418. <https://doi.org/10.22395/ojum.v21n44a19>
- Loyola, Emmanuel R. (2020). Educación para la paz como herramienta para construir la cultura de paz. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 369–370. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.1.17>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378765>
- Prati Leite de Sousa, Raquel Juliana., y Monteiro, María Iolanda. (2025). Metodologías activas: Un estudio terminológico según los medios y las condiciones didácticas. *Ciencia da Informação*, 54(1). <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v54i1.7563>
- Salinas, Jesús., Crosetti, Bárbara de Benito., Moreno, Juan., y Lizana, Alexandra. (2022). Nuevos diseños y formas organizativas flexibles en educación superior: construcción de itinerarios personales de aprendizaje. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (63), 65-91. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91739>
- Tobón, Sergio. (2022). *Socioformación y aprendizaje basado en competencias: hacia una educación integral*. CIFE. <https://cife.edu.mx/recursos/socioformacion-aprendizaje-competencias/>

Información de las personas autoras

¹ **Irina Giovanna Flores Poma**. Universidad para el Desarrollo Andino, Lircay, Perú. Investigadora Renacyt. Magíster en Educación Infantil por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Dirección electrónica: iflores@udea.edu.pe Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8563-6758>

² **Jean Edward Cárdenas Flores**. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Editor académico. Estudiante de Derecho. Especialista en redacción científica, corrección de estilo y educación. Dirección electrónica: jean.cardenas@pucp.edu.pe Orcid <https://orcid.org/0009-0008-2888-5660>

³ **Kimberly Johana Cárdenas Flores**. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Consultora educativa. Estudiante de Educación Inicial en Innova Teaching School. Especialista en estadística y redacción académica. Dirección electrónica: kimberly.cardenas@usil.pe Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1744-5746>

⁴ **Juan Carlos Cárdenas Valverde**. Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Perú. investigador Renacyt. Doctor en Educación por Universidad Nacional del Centro del Perú. Dirección electrónica: jcardenas@unaat.edu.pe Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1744-5746>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

