

Formación de Competencias Ciudadanas. Análisis de experiencias significativas en Colombia

Citizenship Competences Training. Analysis of significant experiences in Colombia

<http://doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4108>

Recibido: 3 de marzo de 2022. Aceptado: 4 de octubre de 2023. Publicado: 4 de diciembre de 2023.

Silvia-Nathalia Núñez-Rueda 

Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, D.C. (Colombia)
s_nunez@jvaveriana.edu.co

Héctor-Andrés Macias-Tolosa 

Universidad Externado de Colombia. Bogotá, D.C. (Colombia)
hector.macias@uexternado.edu.co

Luis-Alejandro Palacio-García 

Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga (Colombia)
lpalagar@uis.edu.co

Para citar este artículo:

Núñez-Rueda, S.-N., Macias-Tolosa, H. A. & Palacio-García, L. A. (2024). Formación de Competencias Ciudadanas. Análisis de experiencias significativas en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 15(1), e03364108. DOI: <http://doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4108>

Resumen

Introducción: En Colombia se identifican diferentes iniciativas para promover la formación de competencias ciudadanas. **Objetivo:** Este artículo analiza comparativamente tres experiencias significativas: Aulas en Paz, Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana y Taller Juegos de Negociación, teniendo como referente los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional. **Metodología:** Se utilizó una metodología cualitativa que implicó la revisión de 54 artículos académicos y 10 documentos de instituciones oficiales que permitieron identificar las experiencias referentes para el análisis. A partir de ello, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas a los informantes clave de las experiencias para conocer con más detalle su organización. Por último, se revisa la adaptación de las experiencias significativas con los estándares, en cinco categorías de análisis: contenidos, metodologías, espacios de formación, evaluación y formación docente. **Resultados:** Se evidencia una integración parcial de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (EBCC) en las tres experiencias analizadas, pues en cada caso se encontraron aciertos y retos en su implementación. **Conclusiones:** El análisis realizado muestra cómo los EBCC, como lineamientos de política, pueden ser armonizados de forma directa e indirecta, lo cual puede orientar el diseño de nuevas experiencias significativas.

Palabras clave: Educación; estrategias educativas; competencias; formación; educación para la ciudadanía

Abstract

Introduction: In Colombia, different initiatives can be identified that seek to promote the formation of citizenship skills. **Objective:** This article comparatively analyzes three significant experiences: Aulas en Paz, Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana y Taller Juegos de Negociación, taking as a reference the Basic Standards of Citizen Competencies from Colombia's Ministry of National Education. **Methodology:** A qualitative methodology was used, which involved the review of 54 academic articles and 10 documents from official institutions that allowed identifying the relevant experiences for the analysis. With this identification, three semi-structured interviews were conducted with the key informants of the experiences to learn more about their organization. Finally, the adaptation of the significant experiences with the standards is reviewed in five categories of analysis: contents, methodologies, training spaces, evaluation and teacher training. **Results:** A partial integration of the Basic Standards of Citizen Competencies (BSCC) is evidenced in the three experiences analyzed, since in each case there are successes and challenges in their implementation. **Conclusions:** The analysis shows how the BSCC, as policy guidelines, can be directly and indirectly harmonized, which can guide the design of new significant experiences.

Keywords: Education; educational needs; competencies; training; citizenship education

INTRODUCCIÓN

La formación por competencias se ha orientado como un proceso de enseñanza y aprendizaje el cual contribuye a adquirir habilidades, conocimientos y destrezas para que las personas mejoren su desempeño y alcancen unos fines específicos necesarios en el mundo actual (Cejas et al., 2019). En este sentido, desde la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016)**, se han definido las habilidades sociales y emocionales como las capacidades para regular los pensamientos, las emociones y la conducta de un individuo. De acuerdo con **Gadamer (1977)**, la formación implica un proceso de desarrollo y transformación en el que el individuo adquiere una comprensión más profunda del mundo y de sí mismo a través de la tradición, el diálogo y la confrontación de los prejuicios. No se trata solo de adquirir conocimientos, sino de abrirse a nuevas perspectivas y ampliar el horizonte de comprensión.

Desde una perspectiva de política pública, la **OCDE (2018)** sostiene que las habilidades ciudadanas son fundamentales para que las niñas y los niños alcancen resultados positivos en sus vidas. Asimismo, el **Banco Mundial (2018)** resalta la importancia de que los estudiantes adquieran competencias como la reflexión antes de actuar, la perseverancia y el espíritu de equipo. Estas competencias, al ser articuladas entre sí, pueden promover la cohesión social y permitir a las personas disfrutar de una vida saludable, productiva y significativa.

Dada su importancia, diferentes países alrededor del mundo han incluido la formación de estas competencias dentro de sus currículos escolares. Por ejemplo, Canadá estructuró una serie de reformas a los planes de estudio para promover la participación de los estudiantes de diferentes etnias y géneros en el marco de la educación para la ciudadanía (Parker, 2015). Asimismo, de acuerdo con **Costa y Faria (2017)**, los docentes en Portugal consideraron que la formación ciudadana es un valor añadido indiscutible en la formación global del alumno.

En América Latina, países como Brasil, Chile y México han incluido la formación ciudadana en sus sistemas educativos (García, 2018). Autores como **Treviño et al. (2017)**, mencionan en sus investigaciones que, en Chile y México, por ejemplo, las prácticas docentes se relacionan de forma directa con los resultados cívicos. Además, resaltan que, el ambiente democrático de la escuela es importante para desarrollar en los estudiantes actitudes hacia la diversidad y otras habilidades sociales para relacionarse con su entorno.

Igualmente, dada la relevancia del tema, la **OCDE (2018)** en un estudio sobre *Habilidades Sociales y Emocionales* identifica y evalúa las condiciones y las prácticas que fomentan o dificultan el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes de diez a quince años en los diferentes países miembros. A partir de lo anterior resulta evidente que, en los últimos años a nivel internacional se ha centrado más la atención en la formación de las competencias o habilidades sociales y emocionales de los estudiantes (Wangbei, 2019).

En el contexto específico de Colombia, se ha adoptado el concepto de competencias ciudadanas, y desde 2004, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– ha dado un paso formal para incentivar la formación de estas habilidades. En ese año, el **MEN (2004)** publicó un documento que establece los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas –Ebcc–, los cuales definen los criterios de calidad correspondientes a cada nivel educativo.

Estos lineamientos de política se basan en la comprensión de la complejidad humana y el desarrollo integral, fundamentales para promover la construcción de una sociedad democrática.

Para los fines de esta investigación, de acuerdo con el MEN (2010) se entiende que, una experiencia significativa es una práctica concreta la cual se gesta en los ambientes educativos con el objetivo de desarrollar un aprendizaje y garantizar la formación de competencias específicas. Este tipo de actividades se retroalimentan permanentemente mediante la autorreflexión, son innovadoras, atienden una necesidad identificada, además tienen un fundamento teórico y metodológico consecuente. Por lo tanto, es concreta en actividades y se sitúa en un espacio y tiempo determinados, al desarrollar acciones identificables y observables. Asimismo, sus secuencias didácticas llevan un orden lógico que se encuentra orientado por su organización interna y metodológica, establecida por el docente líder y sus estudiantes.

En este sentido, diferentes instituciones educativas y organizaciones han diseñado e implementado diversas experiencias significativas. Por ejemplo, Casas et al. (2011) y Arroyave y Tangarife (2023) sostienen que, mediante la aplicación de dilemas morales se puede desarrollar la conciencia moral en los estudiantes de básica secundaria. Igualmente, Gómez y Rodríguez (2019) presentaron una investigación en la cual se diseñó y desarrolló una estrategia para integrar las tecnologías de la información y la comunicación con el uso de dilemas morales para educación básica y media de instituciones educativas de la provincia de Guanentá en Santander (Colombia).

En cuanto a la educación superior, Álvarez et al. (2017) propusieron una serie de estrategias pedagógicas para el desarrollo de herramientas que permitieran identificar y reconocer la realidad educativa y de esta manera fomentar la construcción de un ambiente de aprendizaje. También, es un referente lo propuesto por Zambrano (2018), quien implementó una prueba a un grupo de estudiantes después de haber recibido una serie de prácticas pedagógicas constructivas y lúdicas para la adquisición de competencias ciudadanas.

Es claro que se han propuesto y documentado varias experiencias en el país. Sin embargo, no existe evidencia de cómo los lineamientos de política para la formación de competencias ciudadanas se han cohesionado en la práctica. Con este contexto, el objetivo de este estudio fue analizar comparativamente tres experiencias significativas: Aulas en Paz, Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana y el Taller Juegos de Negociación, con el fin de comprender en qué medida estas experiencias han incorporado los EBCC. A continuación se describen las experiencias significativas analizadas para los niveles de educación básica primaria, educación media y educación superior.

En primer lugar, el programa *Aulas en Paz* se destaca como un programa multi-componente el cual busca promover la convivencia pacífica con énfasis en la formación de competencias emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras en estudiantes de 2° a 5° de primaria (Ramos et al., 2007). Por su parte, la *Cátedra de Paz* en instituciones públicas de Bogotá muestra un desarrollo metodológico amplio para su implementación, liderado por la Secretaría de Educación del Distrito –SED–. Además, cuenta con una evaluación reciente de sus efectos en la formación de competencias ciudadanas en los estudiantes de educación media (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018; Veeduría Distrital de

Bogotá, 2019). Por último, el *Taller Juegos de Negociación* es una estrategia construida alrededor de la metodología de dilemas morales en ambientes digitales para formar competencias ciudadanas en educación superior (Núñez et al., 2020).

Estas tres experiencias se seleccionaron como referentes, de manera intencional, dado que permiten identificar en el ámbito educativo los retos para desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias ciudadanas. Además, su implementación permite entender las actividades, los espacios y los tiempos determinados de forma sistemática. Adicionalmente, las tres cuentan con evaluaciones cuantitativas y cualitativas de su efectividad, y en el momento de adelantar la investigación, fue posible contactar a los informantes clave que han seguido de cerca las experiencias, lo cual fue un elemento necesario para alcanzar el objetivo del presente estudio.

La investigación realiza un análisis de los contenidos, las metodologías, los espacios de formación, la evaluación y la formación docente para entender cómo se armonizan las tres experiencias significativas, a la luz de los EBCC. Como lo expresa García y González (2018), las competencias ciudadanas requieren de una constante mirada reflexiva que permita una discusión continua sobre el sentido real en la formación de los estudiantes, lo cual puede darse a través de una correcta cohesión entre los lineamientos de política y las instituciones que realizan las intervenciones.

Este documento se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan los elementos metodológicos que sustentaron la investigación. Posteriormente, se describen en detalle las experiencias significativas seleccionadas y se realiza el análisis comparativo. Por último, se presenta cómo los EBCC, como lineamientos de política, se han cohesionado de forma directa e indirecta en las tres experiencias significativas analizadas. Se espera que estos hallazgos pueden servir de guía a las instituciones educativas que estén llevando a cabo experiencias significativas para la formación de competencias ciudadanas y promuevan la discusión sobre los retos didácticos y de política pública.

MÉTODOLÓGICA

La metodología utilizada se basó en un enfoque cualitativo. En ese orden de ideas, en una primera fase de la investigación se adelantó la revisión documental, fundamentado en información académica, con el fin de sentar el punto de partida del avance del estado del arte en la materia. Para ello se realizó una búsqueda sistemática de artículos académicos en bases de datos como Jstor, Scielo y Scopus, entre otras, mediante ecuaciones de búsqueda, tales como: “*competencias ciudadanas*”, “*Educación para la ciudadanía*”, “*Educación ciudadana*”, “*Experiencias significativas*”, “*Experiencias de aprendizaje*” y “*Experiencias educativas*”, las cuales permitieron identificar textos académicos que presentaran resultados de evaluaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas de experiencias significativas para la formación de competencias ciudadanas en Colombia. En total se recolectaron 54 artículos, publicados entre los años 2010 y 2021, tanto en inglés como en español.

De manera paralela se adelantó un segundo ejercicio de revisión documental, esta vez de fuentes primarias, en el cual se incluyeron 10 documentos oficiales publicados por entidades gubernamentales del orden local, como la Alcaldía Mayor de Bogotá, la SED, y la Veeduría Distrital de Bogotá, y del orden nacional como el MEN, la Agencia Presidencial

de Cooperación Internacional de Colombia –APC Colombia–, y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES–. Los documentos que hicieron parte de este ejercicio fueron obtenidos de los repositorios públicos que se encuentran en las páginas web de dichas entidades, y solamente se tuvieron en cuenta aquellos que se relacionaran con descripciones, evaluaciones y resultados de experiencias para la formación de competencias ciudadanas en Colombia.

A partir de la revisión documental, se seleccionaron los casos objeto de estudio para el análisis comparativo: el Programa Aulas en Paz, la Cátedra de Paz con Enfoque de Cultura Ciudadana y el Taller Juegos de Negociación. La selección obedeció en primer lugar a que, las tres cumplen con las características que propone el MEN para definir una experiencia significativa. En segundo lugar, presentan evaluaciones recientes de sus resultados en la formación de competencias ciudadanas. Y por último, contaban con la accesibilidad y disposición de sus informantes clave para participar en esta investigación y hacer viable la comparación.

En este sentido, en una segunda fase de la investigación, y con el propósito de complementar y validar la revisión documental, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas a los informantes clave con conocimiento de cada una de las experiencias. Esas entrevistas permitieron conocer con más detalle la estructura de cada experiencia y su nivel de adaptación con los EBCC. Los informantes seleccionados tuvieron pleno conocimiento del uso y fines de la información y dieron su autorización por escrito para su inclusión en la investigación. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 40 minutos y fueron grabadas y realizadas por los autores en noviembre de 2020 a través de la plataforma Zoom. En estas se indagó por la descripción de las experiencias, su articulación en el aula, debilidades en la implementación, su armonización directa con los EBCC, entre otros.

Para realizar el análisis comparativo, en un primer paso, se sistematizaron las experiencias, revisando su denominación, contexto, duración, objetivos o competencias, contenidos, secuencia didáctica, recursos y estrategias de evaluación (Díaz-Barriga, 2013). Posteriormente, toda la información recolectada mediante los documentos y las entrevistas se organizaron en cinco categorías de análisis, las cuales son: i) contenidos, ii) metodologías, iii) espacios de formación, iv) evaluación, y v) formación docente. Las primeras cuatro son propuestas explícitamente en los EBCC, como una descripción de los elementos fundamentales que se debe implementar en una experiencia, programa o proyecto, que tengan por objetivo la formación de competencias ciudadanas. Dado que durante las entrevistas fue evidente la importancia y relevancia de la formación docente para los procesos de formación de competencias ciudadanas, se incluyó esta quinta categoría.

En resumen, la metodología consistió en una revisión documental, la selección de casos para el análisis comparativo, entrevistas semiestructuradas a los informantes clave de las experiencias seleccionadas y la sistematización de la información en cinco categorías que permiten un análisis comparativo. Cabe mencionar que los gestores se identificaron como informantes claves para complementar la información documental, por lo cual su participación fue fundamental para adelantar la investigación. Todo esto se realizó buscando entender la coherencia entre las experiencias significativas y los lineamientos de política, donde se resalta la importancia de la evaluación de las diferentes experiencias, actividades o estrategias que se diseñen por parte de las instituciones educativas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la primera parte de esta sección se presenta una corta reflexión sobre el significado de las competencias ciudadanas y la estructura general de los lineamientos de política para la formación ciudadana establecidos a través de los EBCC. En la segunda parte se describen y analizan las tres experiencias identificadas, resaltando los aspectos relevantes para su diseño e implementación. Además, se busca comprender su congruencia con lo expresado en los EBCC, donde se resalta la importancia de la estructura curricular, las metodologías, los resultados de sus evaluaciones y los reconocimientos, entre otros aspectos identificados.

¿Qué son las competencias ciudadanas?

Según [Bobbio \(1986\)](#), formar ciudadanos implica cultivar en ellos habilidades y actitudes que les permitan participar activamente en la vida democrática y contribuir al bienestar de la sociedad en su conjunto. Ello complementa lo sugerido por [Mockus \(2002\)](#), quien plantea que la convivencia pacífica y la tolerancia a la diversidad son fundamentales para construir sociedades más justas y equitativas. Al aceptar y aprovechar nuestras diferencias, podemos encontrar soluciones creativas a los problemas sociales, promover el diálogo y la cooperación, y fortalecer los lazos comunitarios.

En este contexto, la formación de competencias ciudadanas ha adquirido especial relevancia en las instituciones educativas como un aporte transversal a todos los currículos escolares, desde el preescolar hasta la formación profesional, teniendo en cuenta que las intervenciones tempranas pueden jugar un papel importante en mejorar y reducir las disparidades educativas, laborales y sociales ([OCDE, 2016](#)). Esto ha llevado a plantear una discusión, a partir de las relaciones cotidianas que viven los estudiantes, sobre el sistema educativo como un espacio para contribuir en la formación de nuevos ciudadanos que promuevan la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la igualdad y la convivencia pacífica ([Rodríguez et al., 2007](#)); espacios que permitan la participación activa, la democracia, la prevención de la violencia y la toma de decisiones informadas ([Luis, 2023](#)).

De acuerdo con [Nussbaum \(2010\)](#), una buena formación en la escuela puede coadyuvar para que las personas despierten mayor compasión e interés por las necesidades de los otros y reconozcan que sus semejantes tienen los mismos derechos. Asimismo, una buena educación permite disminuir las tensiones entre los estereotipos, y permite enseñar la importancia de la empatía y la reciprocidad. Se entiende por empatía, a la capacidad de —sentir con— el otro, lo cual para [Stein \(2004\)](#) no se limita a una simple proyección subjetiva de nuestros propios estados mentales en los demás, sino que implica un proceso más complejo. [Stein \(2004\)](#) también considera que la empatía se basa en la percepción intuitiva de las expresiones y comportamientos corporales de la otra persona, así como en la comprensión de su situación y contexto.

En este sentido, la educación debe centrarse en transferir los valores cívicos que resultan esenciales para la vida en comunidad, pues son esfuerzos los cuales pueden verse reflejados en la mejora de los procesos humanos para impactar de forma positiva la vida de las personas ([Cortina, 1997](#)). En este marco, las competencias ciudadanas surgen como una

alternativa en la formación para la democracia y la paz, pues contribuyen en la mejora de la calidad de vida de las personas (Chaux et al., 2017).

En la literatura se pueden encontrar diferentes definiciones de competencias ciudadanas. Rivera (citado por Montoya, 2008) plantea que son un aporte para la construcción de la paz. Para Ruiz y Chaux (2005) se definen como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que guían la acción cívica desde una perspectiva moral y política. Por su parte, el MEN (2004) las define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

En Colombia se han diseñado unos lineamientos de política pública que se plasman en los EBCC. En esencia estos determinan cuáles son las competencias que se espera que todos los estudiantes desarrollen en los diferentes grados o niveles y la forma de alcanzarlos. Específicamente, el MEN (2004) los describe como “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas” (p. 7). En este sentido, es fundamental comprender su relación con el desarrollo moral, los espacios para la formación, las metas y la evaluación del logro alcanzado. A continuación, se explica brevemente cada uno de estos componentes.

El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que promueve en un individuo la facilidad para tomar decisiones autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor empatía por los demás y una preocupación por el bien común. Las competencias relacionadas con el desarrollo moral son indispensables en la estructuración de un proyecto de formación ciudadana porque aumentan la capacidad de formular juicios, analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana (MEN, 2004). De igual forma, los EBCC sugieren una serie de espacios para la formación ciudadana, los cuales se presentan en la **Tabla 1**.

TABLA 1.
Espacios para la formación ciudadana.

Ambientes democráticos	La acción ciudadana se da siempre en un contexto. Los seres humanos actúan a través de estructuras sociales que pueden dificultar o favorecer el ejercicio de las competencias.
Transversalidad en todas las instancias	La formación para la ciudadanía no es una asignatura aislada, por el contrario, es una responsabilidad que debe compartirse en las diferentes áreas del currículo escolar e involucra a toda la comunidad educativa.
Espacios específicos para la formación ciudadana	El aprendizaje y su aplicación a través de diferentes experiencias como casos reales o simulados, puede favorecer la formación de habilidades para manejar de forma pacífica y creativa los conflictos. Lo anterior, puede estar inmerso en el marco de proyectos escolares, en actividades con el director de grupo o asignaturas como ética y valores o sociales.

Fuente: Elaboración a partir del MEN (2004).

Adicionalmente, se establecen tres metas de la formación ciudadana: i) Construcción de la convivencia y la paz; ii) Participación y responsabilidad democrática; y iii) Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas. Por último, para la evaluación y seguimiento se resalta la importancia del ICFES, entidad que ha diseñado e implementado la evaluación de las competencias ciudadanas a partir de pruebas estandarizadas. Teniendo como referencia los EBCC y en respuesta a los niveles de desempeño alcanzados, se espera que cada Secretaría de Educación, regional o local, con la activa participación de los rectores y los docentes puedan establecer una línea base para el diseño de metas y objetivos para promover nuevas y mejores innovaciones pedagógicas que coadyuven en la formación de competencias ciudadanas (MEN, 2004).

Descripción de las estrategias significativas seleccionadas

- *Aulas en Paz.*

El Programa Aulas en Paz –PAP– fue inspirado en diferentes programas multicomponentes internacionales y tiene como objetivo prevenir agresiones y promover relaciones pacíficas en las niñas y los niños de 2° a 5° de primaria (Chaux, 2007). En esencia combina componentes universales los cuales tienen como propósito llegar a todos los alumnos participantes, con componentes focalizados que tratan de promover cambios entre aquellos alumnos con mayor riesgo de comportamiento agresivo y violento.

El PAP busca evitar la agresión al adoptar un enfoque el cual abarca toda la población (prevención primaria), y al mismo tiempo, un enfoque más específico centrado en el grupo de mayor riesgo (prevención secundaria). El primero busca desarrollar competencias ciudadanas relacionadas con el manejo de la agresión y los conflictos, durante 40 sesiones en el año, distribuidas en 24 sesiones únicamente de competencias ciudadanas, y 16 sesiones en la clase de lenguaje (Chaux et al., 2017).

El programa integra metodologías como un plan de estudios universal en el aula, el cual incluye módulos basados en la literatura infantil, talleres y visitas domiciliarias a los padres de familia. Además se proponen actividades extraescolares con pequeños grupos heterogéneos de pares compuestos por dos niños o niñas con problemas recurrentes de agresión y cuatro que se destacan por sus comportamientos prosociales (Chaux et al., 2017).

Todas las metodologías y los materiales están basados en la evidencia, debido al carácter académico que ha apoyado la estructuración del programa desde su inicio (J. Mejía, comunicación personal, 9 de noviembre de 2020). Ello ha permitido que las dos líneas temáticas sobre las que se sustenta el programa puedan desarrollarse con la mejor estructura posible para su correcta formación en los estudiantes. Las líneas temáticas son: i) Manejo pacífico de conflictos, habilidades necesarias para negociar intereses y no por posiciones, encontrando soluciones de beneficio mutuo y ii) Prevención del bullying, transformación de dinámicas sociales para la defensa de personas en situación de vulnerabilidad. Además, se plantean temáticas específicas para cada año: 2°, Agresión; 3°, Conflictos; 4°, Intimidación escolar, y 5°, Conflictos (incluida la mediación) (APC- Colombia, 2016). Derivado del impacto que han evidenciado sus evaluaciones, el PAP ha sido reconocido como la mejor iniciativa de formación ciudadana en el país por parte del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas.

• *Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana en Bogotá*

En 2015, mediante la [Ley 1732 \(Congreso de la República de Colombia, 2014\)](#), se aprobó el [Decreto 1038 \(Presidencia de la República de Colombia, 2015\)](#) el cual reglamenta la inclusión de la Cátedra de Paz en los planes de estudio de todas las instituciones de primaria, básica y media de Colombia. En este documento se establecen las siguientes temáticas: i) Resolución pacífica de conflictos; ii) Prevención del acoso escolar; iii) Participación política; iv) Proyectos de impacto social; v) Diversidad y pluralidad; vi) Protección de las riquezas culturales y naturales de la nación; vii) Memoria histórica; viii) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; ix) Uso sostenible de los recursos naturales de la Nación; x) Justicia y derechos humanos; xi) Dilemas morales; y xii) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

En cumplimiento de la normativa, Bogotá formuló un documento guía con las disposiciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. El objetivo de estas orientaciones era promover la reflexión en las diferentes instituciones educativas sobre la importancia de la educación para la paz. Además, se definió como una posibilidad para fortalecer las experiencias que las instituciones han estructurado en temas como los derechos humanos, la convivencia, entre otros ([Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018](#)).

Este documento se alinea con otras iniciativas que los diferentes gobiernos distritales han consolidado en el marco de su política educativa. Ejemplo de ello es el *Plan Sectorial de Educación “Hacia una ciudad educadora”* (2016-2020), en el cual se menciona que, si bien Bogotá ha trabajado en el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, era necesario fortalecer las prácticas de aula con el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de competencias socioemocionales y de cultura ciudadana de los estudiantes ([Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018](#)).

Se busca que la Cátedra de Paz se integre a la planeación curricular de cada uno de los grados a través de alguna de las áreas, como ciencias sociales, constitución y democracia o ética y valores, u otro de los proyectos transversales como sexualidad, educación ambiental o derechos humanos. Por lo tanto, la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana contribuye al fortalecimiento de la democracia al involucrar a la comunidad educativa en la construcción y conciliación de normas y acuerdos ([Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018](#)).

Se propone la creación de espacios democráticos de participación, en los cuales se sugiere generar acuerdos contruidos de manera colectiva que coadyuven en la creación de lazos de confianza entre las partes involucradas. Adicionalmente, la Cátedra de Paz debe integrarse a diversas actividades, programas y proyectos transversales que desarrolle la institución educativa.

Respecto a la evaluación, la [Veeduría Distrital de Bogotá \(2019\)](#) encontró que las instituciones educativas que implementaron la Cátedra de Paz presentan niveles altos de cooperación, comparado con aquellas que no reportaron su implementación. Además, las instituciones que la implementaron reconocen en mayor medida las consecuencias y los posibles efectos del conflicto y, como resultado, tienen un mayor nivel de desnaturalización de la violencia.

A pesar de estos resultados positivos, se afirma que es necesario escalar estas evaluaciones a más instituciones educativas de Bogotá. También, de acuerdo con Jorge Palacio (comunicación personal, 1 de noviembre de 2020), es necesario integrar de una forma más concreta la Cátedra de Paz en las instituciones, pues estas requieren de un acompañamiento el cual permita no solo dinamizarla como un espacio de educación para la paz, además, es deseable que se cohesione al plan de estudios de una forma integral, siendo un apoyo para el docente y no una carga adicional.

- *Taller Juegos de Negociación*

Desde 2018, en el marco del proyecto de investigación *Filosofía Moral Experimental para la Formación de Competencias Ciudadanas*, financiado por la Universidad Industrial de Santander –UIS– y el proyecto *Formación de Competencias Ciudadanas* financiado por el ICFES, surge la propuesta de crear el Taller Juegos de Negociación –TJN– como una estrategia de mediación pedagógica, construida alrededor de la metodología de dilemas morales. La estrategia enlaza las competencias cognitivas, el multiperspectivismo, el pensamiento sistémico y la valoración de argumentos, en tres espacios de formación diferentes: 1) Foros en la red social Facebook, 2) Debate competitivo y 3) Simulación virtual. La totalidad de los materiales, las actividades y las secuencias didácticas fueron construidas con el objetivo explícito de contribuir a la formación de competencias ciudadanas en educación superior (Palacio y Cortés, 2019).

El TJN surge a partir del sustento teórico propio de la teoría de juegos, campo de estudio de la Economía. En este sentido, los juegos de negociación son experiencias interactivas en línea con múltiples jugadores que experimentan diversos dilemas morales en ambientes digitales controlados. Según lo expresa Palacio y Cortés (2019), los juegos se centran en dos temas: el primero es la confianza, la cual se interpreta como el riesgo que genera la interacción con otros en términos de intercambios; y el segundo es la gestión del conflicto, que implica enseñar a resolver de forma pacífica y constructiva los conflictos que puedan surgir.

Al ser una propuesta innovadora creada a partir de experiencias de aula con estudiantes universitarios, se consideró necesario realizar una evaluación de su efectividad en la formación de competencias ciudadanas (G. Díaz, comunicación personal, 17 de noviembre de 2020); para ello se realizó una prueba inicial con 300 estudiantes del primer nivel de matriculados en programas de pregrado de la UIS, los cuales debían incluir de forma obligatoria en sus materias de primer semestre la Cátedra Vida y Cultura Universitaria, la cual por su objetivo resultó ser el espacio idóneo para la implementación del TJN (Núñez et al., 2020).

En este sentido, se diseñó una evaluación cualitativa la cual sintetizó las impresiones y experiencias de los actores involucrados en la estrategia: participantes, talleristas y observadores. Con esta evaluación se concluyó que el TJN tiene una incidencia positiva en la formación de competencias como el multiperspectivismo y el pensamiento sistémico. Además, los participantes evidenciaron una capacidad de escucha activa, identificando los prejuicios propios y los de los demás (Núñez, et al., 2020).

Aunque esta experiencia inicialmente se enmarca en elementos propios de la formación de los economistas, con su evaluación ha demostrado que puede integrar elementos importantes para la formación ciudadana en estudiantes de diferentes programas de educación superior. En lo referente a los EBCC, no se concibió al inicio una alineación explícita porque estos no incluyen dentro de sus directrices la educación superior (G. Díaz, comunicación personal, 17 de noviembre de 2020).

Relación con los Estándares Básicos para la Formación de Competencias Ciudadanas

En esta sección se presentan los resultados del análisis comparativo, organizados de acuerdo con las categorías de análisis. Cabe mencionar que las tres entrevistas de los informantes clave de las experiencias permitieron dar mayor soporte a la revisión documental realizada pues se profundizaron en las actividades, contenidos, los espacios de formación, los objetivos y los resultados de las tres experiencias significativas, los cuales no estuvieran muy claros en la revisión documental. Además, en las entrevistas se consideró pertinente ahondar en los retos de las experiencias y de los lineamientos de política para la formación de competencias ciudadanas, a partir de lo cual, en particular emergió la categoría de Formación docente. Como apoyo para el procesamiento de esta información, se utilizó el software **NVIVO (v. 14.23.0)**, como una herramienta que permite tener las entrevistas como texto y utilizar marcadores para analizarlas a la luz de las categorías definidas.

De este modo, a continuación se presentan los resultados a partir de las 4 categorías de análisis identificadas en los EBCC y la categoría identificada en las entrevistas, las cuales corresponden a: i) Contenidos; ii) Metodologías; iii) Espacios de formación; iv) Evaluación; y v) Formación docente.

• Contenidos

Como señala **Chaux et al. (2004)**, en las instituciones educativas se propone una enseñanza de competencias ciudadanas centrada en conocimientos, lo cual se traduce en el aprendizaje de la Constitución Política, la cual, aunque debe ser parte de la formación ciudadana, no resulta suficiente, pues para lograr cambios es necesario desarrollar habilidades, y esto solo se logra a través de la práctica.

En este sentido, en las tres experiencias se evidencia que sus contenidos están alineados con los EBCC. Sin embargo, en ninguna se observa que se integren completamente las tres metas sugeridas. En el caso del PAP y la Cátedra de Paz, se focaliza su formación en Convivencia y Paz. Para el caso del TJN se destaca la mediación del conflicto como uno de sus dos temas principales. Además, se destaca la relevancia de la formación de competencias relacionadas con el desarrollo moral, por ejemplo, habilidades como la empatía.

Por lo tanto, más allá de los contenidos es ideal que se generen los espacios idóneos dentro de las instituciones que permitan crear experiencias formativas para los estudiantes por medio de un currículo integrado no agregado. Es decir, no se trata de sumar contenidos adicionales sino de mejorar los existentes, buscando alinear sus estrategias, programas y proyectos con las metas y competencias establecidas en los EBCC.

Además, es importante resaltar que temas como discutir información sobre los problemas que surgen en la vida cívica y política, y la motivación a participar de manera activa en la sociedad como ciudadanos responsables, son temáticas que hacen parte de las experiencias analizadas, y son temáticas las cuales, de acuerdo con [Schulz et al. \(2018\)](#) y [Schultze-Kraft \(2022\)](#), deben estar de forma obligatoria en los currículos de todos los programas para formar en ciudadanía.

- *Metodologías*

Diversas experiencias para la formación de competencias ciudadanas plantean diferentes metodologías. Por ejemplo, ciertas experiencias demuestran como a través de la investigación-acción se pueden diseñar estrategias didácticas apoyadas por las TIC que permiten el desarrollo de competencias ciudadanas y tecnológicas. Igualmente, [Vargas y Barajas \(2021\)](#) concluyeron que los juegos digitales son un elemento importante de apoyo para la formación de competencias ciudadanas en las niñas y los niños de básica primaria, especialmente en la construcción de conocimientos e información para interactuar de manera asertiva. Otros como [Parra et al. \(2023\)](#), han planteado cómo en sectores rurales de Colombia, pueden diseñarse estrategias didácticas para la construcción de competencias ciudadanas mediante el uso de TIC y de los saberes intergeneracionales. Lo anterior sugiere que, derivado de la investigación y las necesidades particulares de cada institución se pueden construir diferentes metodologías para la formación de competencias ciudadanas, tal como se sugiere en el documento de los EBCC, y como se evidencia lo implementan las tres experiencias significativas analizadas.

De acuerdo con el análisis, las tres experiencias incluyen metodologías acordes con la población objetivo que se busca impactar. En el PAP se implementa un fuerte componente presencial y de trabajo directo con los estudiantes, padres de familia y mediadores del programa. En la Cátedra de Paz, estas se dejan a la autonomía de cada institución, de acuerdo con su ubicación dentro del plan de estudios y según el tipo de proyecto al cual se asigne. Para el caso del TJN, estas metodologías se ajustan a las necesidades de formación de los jóvenes mayores de 16 años, donde a través de ambientes digitales controlados se promueve el aprendizaje y se centra al estudiante como protagonista de su propio proceso.

- *Espacios de formación*

En los EBCC se recomienda promover ambientes democráticos, transversalidad en todas las instancias y espacios determinados para la formación ciudadana. Para el PAP y la Cátedra de Paz se observa que estos espacios son sugeridos como ambientes propicios para la implementación de las actividades. En el caso específico del PAP se observa un alcance más amplio, donde se involucran los formadores, los padres de familia y los niños beneficiarios.

Adicionalmente, el documento *Guía para la implementación de la Cátedra de Paz*, aunque es autónomo de las instituciones educativas escoger las áreas del plan de estudios donde se incluyan, si es claro que deben propiciarse estos espacios de formación.

En el caso del TJN, dado que es un espacio concebido dentro de una asignatura específica, no se observa una transversalidad en el plan de estudios del estudiante durante su estancia en la universidad, es decir, esta formación solo se limita a primer semestre (G. Díaz, comunicación personal, 17 de noviembre de 2020).

Para [Cabra \(2014\)](#) los espacios de formación que se puedan dar en las instituciones educativas son fundamentales para promover un ambiente idóneo que promueva, por ejemplo, el aprendizaje y la participación política de las niñas y los niños. Además, es importante enmarcar el contexto para la puesta en escena de su participación y experimentación como ciudadanos con elementos como la inclusión de la diversidad sociocultural y un ambiente que promueva las diferencias individuales ([Sáez-Rosenkranz et al., 2017](#); [Quiceno et al., 2020](#)).

• *Evaluación*

Los EBCC sugieren que se implemente una evaluación con el apoyo de una línea base soportada en las pruebas realizadas por el ICFES. Lo anterior con el objetivo de aprender más sobre el nivel de aprendizaje que reciben los estudiantes en las instituciones educativas buscando su mejora como algo concreto, objetivo y medible ([Banco Mundial, 2018](#)). De acuerdo con [Restrepo \(2006\)](#), debe existir una exigencia de investigar las maneras cómo los procesos educativos repercuten en las actitudes de los ciudadanos y en las conductas políticas de la sociedad para poder realizar las mejoras pertinentes. En este contexto, elementos tan importantes como la recolección de evidencias científicas que sustentan el funcionamiento de las prácticas de evaluación de competencias resulta un tema necesario, pertinente. Y además, como lo menciona [Cano \(2019\)](#), un tema pendiente, dado que existen muy pocos referentes que prioricen su rigurosidad.

En el análisis realizado se identifica que para llegar a la estructuración de la experiencia del TJN, se realizaron diversos proyectos de investigación relacionados con los resultados de estas pruebas (G. Díaz, comunicación personal, 17 de noviembre de 2020). Sin embargo, no es claro si las demás estrategias tienen en cuenta las pruebas estandarizadas. Por tanto, es evidente la necesidad de un mayor liderazgo desde el MEN para crear evaluaciones efectivas que permitan medir la calidad y la pertinencia de la formación de competencias ciudadanas ofrecida en las instituciones de educación, independiente de su nivel escolar. En este sentido, mejorar la evaluación podría resultar muy útil para afianzar rutas nacionales y locales en la formación efectiva de competencias ciudadanas que, además, sean una guía más clara para las instituciones educativas.

• *Formación docente*

Los docentes son los protagonistas para la articulación de los programas con resultados positivos para la formación de competencias ciudadanas. Para [Palomera et al. \(2019\)](#), un docente debe tener, además de conocimiento didáctico, una serie de destrezas las cuales le permitan comunicarse y relacionarse con el otro asertivamente con sus semejantes. Además, debe ser capaz de gestionar sus emociones y su comportamiento, liderar a sus alumnos, promover el trabajo en equipo y resolver los conflictos en el contexto educativo.

Igualmente, de acuerdo con lo observado por [Yemini et al. \(2019\)](#), los docentes deben ser sensibles al contexto nacional, así como a los factores internacionales (como los patrones de migración y la promoción de ciertos temas sensibles), pues estas temáticas pueden tener una gran influencia en la manera en que se articula la educación para la ciudadanía y sus objetivos.

Dado que estas competencias y habilidades son fundamentales en los docentes, es importante que el profesorado pueda acceder a una formación y actualización permanente de sus competencias que les permitan responder de forma oportuna a los desafíos que plantea su profesión en el largo plazo ([OCDE, 2009](#)). Sin embargo, este desafío resulta aún más amplio, pues el desarrollo de estas competencias y habilidades ha sido poco explorado en los docentes, siendo, según destacan, los agentes principales en la formación de los estudiantes ([J. Mejía, comunicación personal, 9 de noviembre de 2020](#)).

Para el caso de las experiencias analizadas, se evidencia que en el PAP es fundamental que los docentes puedan desarrollar sus habilidades socioemocionales, previo a su intervención en el aula. Sin embargo, no basta con tener las habilidades, además, son necesarias las herramientas y las secuencias didácticas para promover y construir un ambiente de aprendizaje democrático en el aula. Situación similar sucede con el TJN, en el cual se tiene la figura de —Tallerista—, quien es el encargado de dinamizar las actividades en el aula y en los espacios virtuales.

En este contexto, es necesario garantizar la práctica, es decir, asegurar en la formación inicial de los docentes la instrucción para articular experiencias y programas efectivos de formación de competencias ciudadanas y plantearlas a partir de tópicos, tales como: i) Denominación, ii) Contexto, iii) Duración, iv) Objetivos o competencias, v) Contenidos, vi) Secuencia didáctica, vii) Recursos y viii) Estrategias de evaluación ([Díaz-Barriga, 2013](#); [MEN, 2010](#)). Además, es necesario promover nuevos contextos de aprendizaje para transformar el ser, hacer y conocer de los docentes en el futuro ([Torres-Rojas et al., 2020](#)), pues él o ella, quizás no creció con los referentes de justicia, participación, democracia y respeto ([Sordo, 2017](#)). En estudios recientes, como el de [Morales y Gebre \(2021\)](#), en el caso de la Catedra de Paz, por ejemplo, se evidencia la necesidad de un desarrollo profesional de las maestras y los maestros para una mejor comprensión de la implementación de la educación para la paz.

CONCLUSIONES

En correspondencia con el objetivo de este artículo, el análisis comparativo de las tres experiencias significativas permite concluir que los EBCC, como lineamientos de política pública, se han cohesionado de forma directa e indirecta en las tres experiencias significativas analizadas. De forma directa, el PAP y la Cátedra de Paz, pues explícitamente han tenido como base estos lineamientos para el diseño de sus metodologías y contenidos. Además, las tres experiencias evidencian la formación de competencias ciudadanas establecidas en su población objetivo, lo cual se demostró a partir de las evaluaciones cuantitativas y cualitativas que se han publicado para cada una. En el caso del TJN, la influencia es más indirecta porque no se tomaron como base los EBCC, pero el proceso de revisión de literatura e investigación ha permitido crear una experiencia con un ambiente,

contenidos y metodologías que facilitan la formación de competencias ciudadanas en universitarios.

Asimismo, se observa que desde los documentos orientadores del MEN, se ha abordado la formación de competencias ciudadanas en primaria, básica y media. Sin embargo, los referentes para educación superior son muy escasos. A pesar de la prevalencia de la autonomía universitaria, es necesario que en los diferentes planes de estudio de los programas de educación superior -salud, ingenierías, ciencias básicas, ciencias sociales, educación, entre otros- se puedan articular estrategias de mediación pedagógica que faciliten a los estudiantes la formación de competencias que permitan desarrollar una postura crítica como ciudadanos en una sociedad democrática (G. Díaz, comunicación personal, 17 de noviembre de 2020). Esto podría ser un tema de investigación importante para desarrollar metodologías que profundicen en el tipo de formación en competencias ciudadanas que actualmente se ofrece en las universidades del país.

También se resalta que, si bien es valioso tener una política común desde hace 20 años para la formación de competencias ciudadanas, es necesario alinear las iniciativas con la construcción de una visión conjunta que convoque a todos, pues en el momento se tienen diferentes experiencias significativas con evaluaciones individuales, pero desarticuladas, sin una planeación que pueda llevar a metas y fines comunes. En este contexto, el liderazgo del MEN es fundamental, a través de las secretarías de educación departamentales y locales, donde se garantice una continuidad en el tiempo de estas iniciativas para tener una trazabilidad de los procesos y un alcance mayor.

Otro punto relevante para profundizar en futuras investigaciones es la evaluación de las competencias ciudadanas en diferentes experiencias significativas. Aunque es el papel del ICFES, esta institución tiene una matriz robusta de evaluación de las competencias cognitivas, pero se debe avanzar en la evaluación de las competencias socioemocionales, que aún en la prueba no son evidentes. Si bien, las pruebas estandarizadas son un insumo vital para las instituciones de educación, en la práctica es complejo alinear lo que se puede evaluar a nivel general y lo que se puede observar en experiencias concretas.

FINANCIACIÓN

Financiación propia por parte de los autores.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores del trabajo declaran que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Silvia-Nathalia Núñez-Rueda: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Investigación; Metodología; Escritura - Borrador original.

Héctor-Andrés Macias-Tolosa: Metodología; Supervisión; Validación; Escritura - Revisión y edición.

Luis-Alejandro Palacio-García: Metodología; Supervisión; Validación; Escritura - Revisión y edición.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). *Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana*. Secretaría de Educación del Distrito. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/831>
- Álvarez, A., Sandoval, O., Saker, J. y Moreno, G. (2017). *Competencias ciudadanas para la formación integral en educación superior*. Corporación Universidad de la Costa. <http://hdl.handle.net/11323/1169>
- APC- Colombia. (2016). *Aulas en Paz: Construcción de paz a partir del conocimiento Prácticas y perspectivas en los territorios*. Saber Hacer Colombia. https://www.apccolombia.gov.co/sites/default/files/archivos_usuario/casos/aulas_en_paz.pdf
- Arroyave, Y. y Tangarife, D. (2023). El fortalecimiento de las competencias ciudadanas desde el diálogo entre dilemas morales y problemas sociales relevantes. [*Trabajo de grado profesional*, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/33355>
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del “Panorama general”*. Grupo Banco Mundial. http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf
- Bobbio, N. (1986). *El Futuro de la Democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabra, F. (2014). Evaluación y formación para la ciudadanía. Una relación necesaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 177–193. <https://doi.org/10.35362/rie640413>
- Cano, E. (2019). Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas Prácticas ante los actuales retos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 5–8. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/11386>
- Casas, B., Sabogal, G. y Suárez. (2011). Uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de básica secundaria. *Magistro*, 5(10), 75–87. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/magistro/article/view/549>
- Cejas, M. F., Rueda, M., Lema, Cayo, E. y Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(1), 94–101. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/27298>
- Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: A multicomponent program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1), 79–86. <https://doi.org/10.1002/crq.193>
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes. <http://dx.doi.org/10.7440/2004.01>

- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P., & Bustamante, A. (2017). Classrooms in peace within violent contexts: Field evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prevention science*, 18(7), 828–838. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo- hacía una teoría de la ciudadanía*. Alianza editorial.
- Costa, A. y Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88(31-1), 65–76. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/3233>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://campus-virtual.ler.uam.mx/clasesEnLinea/oda-uam/Guia-secuencias-didacticas_Angel_Diaz.pdf
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Sígueme.
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1–7. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García, G. y González, C. (2018). Desde la ciudadanía hacia las competencias ciudadanas: aciertos y desaciertos de los estándares y las pruebas. En A. Rojas, C. González, G. García, D. González, D. Álvarez, J. Vásquez y A. Chaustre, *La ciudadanía en controversia: análisis y conceptualización de las competencias ciudadanas* [pp. 19–39]. Editorial Los Libertadores. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11wjf5.5>
- Gómez, M. y Rodríguez R. (2019). Estrategia didáctica para la comprensión de dilemas morales con apoyo en las TIC. *Infancias Imágenes*, 18(1), 9–20. <https://doi.org/10.14483/16579089.13120>
- Luis, M. (2023). Competencias ciudadanas en estudiantes de básica secundaria en una municipalidad colombiana. Un análisis descriptivo: Civic competencies in high school students in a Colombian municipality. A descriptive analysis. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 1660–1678. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1188>
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19–37. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132812_spa
- Montoya, J. I. (2008). Segundo avance de investigación-El desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito escolar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(24), 1–17. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/138>
- Morales, E. y Gebre, E. H. (2021). Comprensión e implementación docente de la educación para la paz en Colombia: el caso de la Cátedra de la Paz. *Revista de Educación para la Paz*, 18(2), 209–230. <https://eduso.net/res/todos/>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.

- Núñez, S. N., Zambrano, A. M., Palacio, L. A. y Maldonado, J. F. (2020). Juegos de negociación: estrategia para formación de competencias ciudadanas en universitarios. *Educación y Educadores*, 23(2), 291–308. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.7>
- OCDE. (2018). *The Study on Social and Emotional Skills - About the Study*. <http://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/study-on-social-and-emotional-skills-the-study.htm>
- OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. UNESCO. <https://www.oecd.org/publications/habilidades-para-el-progreso-social-9789264253292-es.htm>
- OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments First results from talis*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>
- Palacio, L. y Cortés, A. (2019). *Formación en competencias ciudadanas en educación superior*. Policy Brief. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1645080/7+-+Formacion+en+competencias+ciudadanas+en+educacion.pdf/cf1a9a43-1ab2-218a-177b-a718f6557616>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93–117. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Parker, C. (2015). *Peacebuilding, Citizenship, and Identity*. Springer.
- Parra, M. I., Gómez, M. T., Moreno, W. y Pinilla, E. T. (2023). Estrategia didáctica para la construcción de competencias ciudadanas mediante el uso de las TIC y acoso escolar intergeneracionales. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 16(2), 121–149. <https://doi.org/10.15332/25005421.8004>
- Quiceno, F. J., Betancur, M. J. y Rojas, H. M. (2020). La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela. *Sophia*, 16(1), 65–75. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906>
- Ramos, C., Nieto, A. M. & Chaux, E. (2007). Classrooms in Peace: Preliminary Results of a Multi-component Program. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 1(1), 35–56. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/112>
- República de Colombia. Congreso de la República. (2014). *Ley 1732*, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.261. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1732_2014.html
- República de Colombia. MEN. (2010). *Las rutas del saber hacer: Experiencias Significativas que transforman la vida escolar. Orientaciones para autores de experiencias y establecimientos educativos*. Revolución Educativa. <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=22535>
- República de Colombia. MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía... ¡si es posible!* Revolución Educativa. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf

- República de Colombia. Presidencia de la República. (2015). *Decreto, 1038*, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial No. 49522. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Restrepo, J. C. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel político*, 11(1), 137–176. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/papelpol>
- Richards T. y Richards, L. (2023). NVivo (14.23.0) [Software]. Lumivero. <https://www.software-shop.com/producto/nvivo>
- Rodríguez, A. C., Ruiz, S. P. y Guerra, Y. M. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(2), 140–157. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/700>
- Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE–.
- Sáez-Rosenkranz, I., Bellatt, I. y Mayora, D. (2017). La Formación Ciudadana en la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. Análisis del concepto de Ciudadanía en el Currículum. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 6(1), 111–131. <https://dx.doi.org/10.17583/rise.2017.2471>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer Nature.
- Schultze-Kraft, M. (2022). On peace Education in Colombia: a grounded international perspective. *Journal of Peace Education*, 19(3), 281–302. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2132925>
- Sordo, P. (2017). *Educar para sentir*. Editorial Planeta Chilena.
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Trotta.
- Torres-Rojas, I., Gutiérrez-García, R., Cudris-Torres, L., Manjarres-Hernández, M. y Acuña-Bravo, W. (2020). Importancia, necesidad y presencia de las competencias emocionales en la formación de licenciados en Colombia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 296–303. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/19450
- Treviño, E., Béjar, C., Villalobos, C. & Naranjo, E. (2017). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604–618. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1164114>
- Vargas, A. D. y Barajas, J. I. (2021). Competencias ciudadanas con juegos digitales para niños y niñas. *International Journal of New Education*, (8), 5–22. <https://doi.org/10.24310/IJNE.8.2021.11858>
- Veeduría Distrital de Bogotá. (2019). *Cátedra de Paz con Enfoque de Cultura Ciudadana: Evaluación desde la Economía del Comportamiento (Vigencia 2019)*. Veeduría Distrital. <https://veeduria-distrital.micolombiadigital.gov.co/estudios-e-investigaciones/131-catedra-de-paz-con-enfoque-de-cultura-ciudadana>

Wangbei, Y. (2019). Students' Citizenship Competence Learning in China's Yangzhong City. *British Journal of Educational Studies*, 67(4), 513–539. <https://doi.org/10.1080/0071005.2018.1453045>

Yemini, M., Tibbitts, F. & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>

Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 69–82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

Silvia-Nathalia Núñez-Rueda: Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Magíster en Gerencia para el Desarrollo. <https://orcid.org/0000-0003-3380-0445>

Héctor-Andrés Macias-Tolosa: PhD en Estudios de Paz y Conflicto de la Tokyo University of Foreign Studies (Japón). Docente-investigador en la Universidad Externado de Colombia (Colombia). <https://orcid.org/0000-0003-0572-4772>

Luis-Alejandro Palacio-García: PhD en Economía de la Universidad de Granada (España). Profesor titular en la Universidad Industrial de Santander (Colombia). <https://orcid.org/0000-0001-9056-6216>