# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

## Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

**Integración de Educación para la paz en los procesos de lectura y escritura: una revisión sistemática con proyección curricular**

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura


**Autor/a (maestrante):**

Carlos Fernando Monroy Villón

**Coautor/a (tutor/a):**

Ana Delia Barrera Jiménez



**Azogues - Ecuador**

**Marzo, 2026**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

## Trabajo de Titulación

### Artículo científico enviado, aceptado y/o publicado


| | |
|---|---|
| **Autor/a (maestrante)** | Carlos Fernando Monroy Villón |
| **CÓDIGO ORCID** | https://orcid.org/0000-0003-4640-6201 |
| **Coautor/a (tutor/a)** | Ana Delia Barrera Jimenez |
| **CÓDIGO ORCID** | https://orcid.org/0000-0003-1369-4956 |


| | |
|---|---|
| **Publicación disponible en:** | *Inserte el enlace directo a la publicación del artículo en la revista. También puede insertar la dirección DOI.* |

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

**Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad de su autor/a (maestrante) y coautor/a (docente tutor/a), y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.**

**RESUMEN**

El sostenido incremento de la violencia contra niños, niñas y adolescentes en el Ecuador, sumado a la brecha crítica entre los marcos normativos sobre educación para la paz y la práctica docente, exige una respuesta teórica urgente. Es por ello que en este artículo se pretende fundamentar teórica y metodológicamente la integración de la educación para la paz en los procesos de lectura y escritura en la Educación Básica Media, articulando dichos principios con el currículo ecuatoriano de Lengua y Literatura. Como metodología se realizó una revisión sistemática de acuerdo con los lineamientos del protocolo PRISMA 2020. El rastreo de la literatura exploró las bases de datos SciELO, Scopus y WoS en el periodo 2020-2025, logrando consolidar un corpus final de 35 artículos. Posteriormente, estos trabajos se analizaron temáticamente de forma iterativa con el fin de identificar categorías conceptuales y orientaciones didáctico curriculares. Los hallazgos mostraron seis ejes temáticos principales, de los cuales predominan los estudios sobre la paz desde contextos de conflicto y la ausencia de directrices concretas para el diseño de secuencias didácticas. Como conclusión, el estudio identifica que el currículo ecuatoriano ofrece condiciones epistemológicas favorables, como el enfoque comunicativo y la lengua como práctica social, posicionando a la literacidad crítica como herramienta de transformación ideal para que la lectura y la escritura promuevan la convivencia democrática.

**PALABRAS CLAVES:** Educación para la paz, enseñanza de la lectura, expresión escrita, educación básica, violencia escolar, literacidad crítica.

**ABSTRACT**

The sustained increase in violence against children and adolescents in Ecuador, coupled with the critical gap between regulatory frameworks on peace education and teaching practices, demands an urgent theoretical response. Therefore, this article aims to provide a theoretical and methodological foundation for integrating peace education into reading and writing processes in Middle Basic Education, aligning these principles with the Ecuadorian Language and Literature curriculum. Methodologically, a systematic review was conducted following the PRISMA 2020 guidelines. The literature search explored the SciELO, Scopus and WoS databases for the 2020-2025 period, consolidating a final corpus of 35 articles. Subsequently, these documents were iteratively analyzed using a thematic approach to identify conceptual categories and didactic-curricular guidelines. The findings revealed six main thematic axes, with a predominance of studies addressing peace in conflict contexts and a lack of concrete guidelines for designing didactic sequences. In conclusion, the study identifies that the Ecuadorian curriculum offers favorable epistemological conditions, such as the communicative approach and language as a social practice, positioning critical literacy as an ideal transformative tool for reading and writing to promote democratic coexistence.

**KEYWORDS:** Peace Education, reading instruction, written expression, basic education, school violence, critical literacy.

# Integración de educación para la paz en los procesos de lectura y escritura: una revisión sistemática con proyección curricular


## RESUMEN

El sostenido incremento de la violencia contra niños, niñas y adolescentes en el Ecuador, sumado a la brecha crítica entre los marcos normativos sobre educación para la paz y la práctica docente, exige una respuesta teórica urgente. Es por ello que en este artículo se pretende fundamentar teórica y metodológicamente la integración de la educación para la paz en los procesos de lectura y escritura en la Educación Básica Media, articulando dichos principios con el currículo ecuatoriano de Lengua y Literatura. Como metodología se realizó una revisión sistemática de acuerdo con los lineamientos del protocolo PRISMA 2020. El rastreo de la literatura exploró las bases de datos SciELO, Scopus y WoS en el periodo 2020-2025, logrando consolidar un corpus final de 35 artículos. Posteriormente, estos trabajos se analizaron temáticamente de forma iterativa con el fin de identificar categorías conceptuales y orientaciones didáctico curriculares. Los hallazgos mostraron seis ejes temáticos principales, de los cuales predominan los estudios sobre la paz desde contextos de conflicto y la ausencia de directrices concretas para el diseño de secuencias didácticas. Como conclusión, el estudio identifica que el currículo ecuatoriano ofrece condiciones epistemológicas favorables, como el enfoque comunicativo y la lengua como práctica social, posicionando a la literacidad crítica como herramienta de transformación ideal para que la lectura y la escritura promuevan la convivencia democrática.



Palabras clave:

Educación para la paz, enseñanza de la lectura, expresión escrita, educación básica, violencia escolar, literacidad crítica.



## ABSTRACT

The sustained increase in violence against children and adolescents in Ecuador, coupled with the critical gap between regulatory frameworks on peace education and teaching practices, demands an urgent theoretical response. Therefore, this article aims to provide a theoretical and methodological foundation for integrating peace education into reading and writing processes in Middle Basic Education, aligning these principles with the Ecuadorian Language and Literature curriculum. Methodologically, a systematic review was conducted following the PRISMA 2020 guidelines. The literature search explored the SciELO, Scopus and WoS databases for the 2020-2025 period, consolidating a final corpus of 35 articles. Subsequently, these documents were iteratively analyzed using a thematic approach to identify conceptual categories and didactic-curricular guidelines. The findings revealed six main thematic axes, with a predominance of studies addressing peace in conflict contexts and a lack of concrete guidelines for designing didactic sequences. In conclusion, the study identifies that the Ecuadorian curriculum offers

favorable epistemological conditions, such as the communicative approach and language as a social practice, positioning critical literacy as an ideal transformative tool for reading and writing to promote democratic coexistence.

Keywords:

Peace Education, reading instruction, written expression, basic education, school violence, critical literacy.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, y a partir de las características de la sociedad contemporánea, la educación para la paz emerge como un horizonte formativo que ha adquirido especial relevancia en los sistemas educativos, donde marcos internacionales, especialmente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en su meta 4.7, establece que los estados deben garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible, lo que incluye la educación para los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural (Naciones Unidas, 2015). Por ello, la UNESCO insiste que las escuelas son espacios especiales para prevenir todo tipo de violencia, promover el diálogo intercultural y construir una ciudadanía democrática (UNESCO, 2017, 2023a).

La UNESCO establece catorce principios rectores que guían la incorporación de la paz en los sistemas educativos; entre ellos, el respeto a la dignidad humana, la justicia social, la igualdad de género, el reconocimiento de la diversidad, el fomento del pensamiento crítico, la participación democrática y la defensa del Estado de derecho (UNESCO, 2023a). Sin embargo, estas orientaciones deben vincularse a marcos curriculares concretos, a su vez, a propuestas didácticas específicas para cada área del conocimiento.

La responsabilidad de “educar para la paz” recae muchas veces en proyectos o lineamientos aislados de lo pedagógico o como actividades extracurriculares, lo que a su vez genera una brecha entre la obligación de educar para la paz y las orientaciones pedagógicas y curriculares. Esa brecha adquiere especial gravedad e interés si se mira en el contexto de violencia social que vive el país en la última década. La inclusión creciente de la educación para la paz en los debates e investigaciones pedagógicas, coincide con el caso ecuatoriano, sobre todo en la urgencia de responder desde la escuela a escenarios marcados por la expansión del crimen organizado, el desplazamiento interno y el incremento de las violencias que afectan de manera directa a niños, niñas y adolescentes.

Según informes del Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional y de organismos internacionales, los diversos tipos de violencia que afectan a niños, niñas y adolescentes (NNA) han aumentado sostenidamente, entre los que se incluyen homicidios, reclutamiento por grupos delictivos, violencia sexual y escolar (Consejo Nacional para la

Igualdad Intergeneracional, 2021; UNICEF, 2023). Según los datos del Observatorio Ecuatoriano de Crimen Organizado (OECO, 2024, 2025), el número de homicidios ha crecido hasta niveles sin precedentes, llegando a más de 35 asesinatos por cada 100.000 habitantes en 2023 y alcanzando un pico máximo en 2025, con 4619 homicidios solo durante los primeros seis meses del año. Este incremento de la violencia también golpea a los niños, niñas y adolescentes, ya que el mismo estudio señala un incremento del 68% de homicidios en este grupo etario en contraste con el año anterior.

Resulta particularmente preocupante el impacto de la violencia criminal sobre las poblaciones NNA. El OECO ha registrado un incremento en la proporción de homicidios en que las víctimas son NNA, así como la vinculación de jóvenes a grupos delictivos como estrategia de subsistencia en contextos de pobreza y exclusión (EOCO, 2025; Mera, 2025). De igual manera, el Ministerio de Educación del Ecuador, en su propuesta Educación para la Seguridad Integral, advierte que más del 40% de los adolescentes consideran la violencia como algo "normal", alrededor del 60% han vivido un acto violento y 4 de cada 10 no se sienten seguros en la escuela (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Estos datos indican que la violencia no es un fenómeno externo que circunda a las escuelas del país, sino una realidad que los estudiantes viven en sus trayectorias educativas y que condiciona profundamente la experiencia de aprender y convivir. En este sentido, la misma UNESCO ha advertido acerca de la necesidad urgente de fortalecer la educación para la paz y la protección escolar en contextos marcados por el crimen organizado, reconociendo el rol de las escuelas como espacio de protección y construcción de proyectos de vida alternativos a las lógicas delictivas (UNESCO, 2023b).

El propósito de esta investigación es establecer los fundamentos teóricos y metodológicos para la integración de la educación para la paz en la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Básica Media. De igual forma, se pretende relacionar estas bases con el currículo ecuatoriano de Lengua y Literatura. Para ello, se realizó una revisión sistemática de literatura reciente (2020-2025) basada en las directrices del protocolo PRISMA 2020, asegurando así la transparencia y el rigor en la selección documental.

El estudio, en teoría, contempla la lectura y la escritura como prácticas socioculturales críticas. Ambas competencias permiten al estudiantado desarrollar la capacidad de cuestionar discursos que normalizan la violencia y de construir narrativas, diálogos y acuerdos orientados a la convivencia democrática. De ahí que la discusión se organice conceptualmente en tres ejes interrelacionados: educación para la paz, articulación curricular y didáctica, y literacidad crítica y prácticas de lectura y escritura que orientan el análisis.

**Educación para la paz**

Se entiende por educación para la paz un proceso continuo y transformador que trasciende la educación formal. Su finalidad es consolidar una cultura de paz que permita

a las personas y comunidades desarrollarse plenamente y actuar críticamente para cambiar las estructuras de violencia que impiden una paz justa y sostenible. La educación para la paz se fundamenta en una visión crítica, cuyo fin es la formación de un ser humano completo capaz de transformar su entorno (Rodríguez, 1995 citado en Álvarez y Pérez, 2019). Por ello, el individuo cultiva valores como la cooperación, el diálogo, la crítica, la libertad, el consenso y la defensa de los derechos humanos. Por lo que, cualquier abordaje de la educación para la paz, sea pedagógico o curricular, necesariamente está articulado con el desarrollo del pensamiento crítico (Ospina, 2010 y Álvarez y Pérez, 2019).

Johan Galtung define tres tipos de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. El primer tipo de paz hace referencia a la ausencia de violencia directa, el segundo representa la transformación de los conflictos a través de la justicia social, equidad y cooperación y el tercero reconoce que siempre habrá conflicto en una sociedad, pero este puede gestionarse sin violencia mediante procesos de diálogo y construcción permanente (Salinas, 2023; Harto de Vera, 2016; Calderón, 2009; Galtung, 2003). A esto se suma la noción de "violencia cultural", que se define como aquellos aspectos culturales que legitiman o naturalizan la violencia directa o estructural, haciéndola parecer como inevitable o "normal" (Galtung, 1990). Desde este punto de vista, educar para la paz implica no sólo la prevención de agresiones físicas o verbales en el ámbito escolar, sino también el cuestionamiento de discursos, prácticas e instituciones que sostienen la desigualdad, exclusión y discriminación.

Sin embargo, no se puede concebir un concepto de educación para la paz sin considerar la contribución de la pedagogía crítica de Paulo Freire, específicamente su concepto de concientización, que fomenta proceso mediante los cuales los individuos adquieren conciencia crítica de su realidad social y actúen para mejorar sus condiciones opresivas (Rodríguez y López, 2025). De igual forma, Jiménez (2020) señala que el ser humano requiere despertar su consciencia para saber dónde está parado dentro de la naturaleza y en la vida social, para analizar de forma crítica lo que pasa alrededor de él y convertirlo en algo que le impacte a su comunidad; principio fundamental de una educación para la paz que pretende transformar contextos marcados por la violencia.

**Marco normativo y curricular ecuatoriano**

En Ecuador, el Estado cuenta con varias normativas que respaldan la inclusión explícita e implícita de la educación para la paz en el sistema educativo. El artículo 27 de la Constitución del Ecuador, señala que la educación debe enfocarse en la persona, ser inclusiva, participativa y garantizar principios como la equidad, la solidaridad y la paz (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008). De igual manera, el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2015), expresa que uno de los propósitos de la educación es formar una cultura de paz y no violencia, basada en la solidaridad y convivencia. Como complemento, el Acuerdo Ministerial 2023-00081-A dispone que las

unidades educativas se transformen en espacio de convivencia pacífica, en donde se actúe para prevenir todo tipo de violencia y se resuelvan los conflictos de forma pacífica, además de tomar acciones para promover la paz, el diálogo, la no violencia y la democracia (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023a).

El Marco Curricular Competencial de Aprendizajes señala la relevancia de competencias asociadas a la convivencia, el pensamiento crítico y la participación democrática, abarcando la educación para la paz y el fortalecimiento del Estado de Derecho como metas formativas del sistema educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023b). De igual manera, el perfil de salida del bachiller ecuatoriano pretende formar ciudadanos que puedan comunicarse de manera clara, asumir con responsabilidad los discursos y construir su identidad para un mundo pacífico. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016; 2025). Desde este punto, la educación para la paz puede entenderse como un proceso educativo orientado a formar personas capaces de resolver conflictos mediante el diálogo y la aplicación de valores tales como la empatía y el respeto, con el objetivo de fomentar una convivencia pacífica y la construcción de sociedades justas y democráticas.

Sin embargo, el problema radica en la brecha que existe entre las políticas y lineamientos normativos que mencionan a la educación para la paz en el sistema educativo ecuatoriano y la falta de una integración clara, sistematizada y explícita en el Currículo Nacional, desperdiciando las potencialidades que ofrecen áreas del conocimiento como Lengua y Literatura. Las referencias a la educación para la paz tienden a quedar en lo declarativo o lo transversal, sin orientaciones concretas para el diseño de secuencias didácticas especialmente en territorios atravesados por la violencia, donde su aplicación sería oportuna y necesaria. Asimismo, investigaciones sobre el currículo de Lengua y Literatura en Ecuador han mostrado que la incorporación de competencias críticas y mediáticas es todavía escasa y poco sistemática (Bravo, 2021; Mora et al, 2023), lo que ejemplifica la necesidad de fundamentar teóricamente una integración curricular de la educación para la paz en la particularidad del contexto educativo ecuatoriano.

**Lectura y escritura**

La lectura y escritura, comprendidas desde una perspectiva sociocultural como prácticas sociales situadas, permiten a los sujetos interpretar críticamente su realidad, contar sus experiencias, resignificar la memoria colectiva y posicionarse frente a discursos que normalizan la violencia (Costa, 2021; Bravo, 2021; y Sandoval, 2022). Según Cassany (2006) y Calderón (2023), la lectura y la escritura no se limitan al dominio de habilidades técnicas, sino que se configura como una práctica cultural que es mediada por las relaciones de poder, las identidades y las ideologías, y que refleja los puntos de vista del lector y escritor. De allí, las prácticas de lectura y escritura, permiten analizar la realidad social y participar en procesos de construcción de sentido dentro de la comunidad.

De lo anterior surge el concepto de literacidad crítica. De acuerdo con Calderón (2023), en su investigación sobre la literacidad crítica y la educación para la paz, es entendido como un enfoque que promueve el análisis de los discursos, las narrativas y las prácticas educativas en las que se evidencian desigualdades sociales y formas de violencia, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico y contribuir a la construcción de una cultura de paz (Calderón, 2023). Desde este punto de vista, la lectura se transforma en una práctica de cuestionamiento de la realidad social y la escritura en un instrumento para manifestar posturas, rehacer relatos y participar en los procesos de cambio social (Cassany, 2006). En contextos donde ocurren diferentes tipos de violencia, la literacidad crítica facilita el análisis de cómo algunos discursos ayudan a normalizar la exclusión, la agresión o la discriminación, y al mismo tiempo posibilita la construcción de narrativas alternativas orientadas al desarrollo de una cultura de paz (Calderón, 2023). En el ámbito escolar estas prácticas de literacidad cobran especial atención en los procesos de formación de los estudiantes.

En el nivel de la educación básica media, donde los niños empiezan a afianzar su capacidad de abstracción, de argumentación y de reflexión crítica, se constituye un terreno fértil para problematizar las diversas formas de violencia presentes en el contexto cercano y para buscar alternativas de convivencia pacífica y democrática. La escuela, y en particular el área de Lengua y Literatura, se transforman así en espacios privilegiados para analizar de forma crítica los discursos que normalizan la violencia y para construir narrativas que fomenten la convivencia pacífica.

El Currículo Ecuatoriano de Lengua y Literatura (2016) y su actualización para el 2025, establecen fundamentos epistemológicos que pueden vincularse con el desarrollo de una educación para la paz. Uno de ellos plantea a la lengua como práctica social, que parte de la concepción de que la lengua no es solo un sistema de reglas, por el contrario, es una práctica situada en contextos reales, por eso las destrezas no se enseñan de forma descontextualizadas, sino dentro de situaciones comunicativas auténticas o simuladas que integran oralidad, lectura y escritura para resolver problemas significativos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

El currículo, además, establece el predominio de la competencia comunicativa entendida como la capacidad de usar el lenguaje de manera pertinente en distintos contextos sociales. No se trata de formar “expertos lingüísticos”, sino sujetos competentes para usar la lengua en la vida social. De igual manera, el currículo propone una triple perspectiva del lenguaje, que se plantea como un medio para comunicar y aprender, un método para reflexionar y construir y un objeto de estudio que puede analizarse de manera consciente (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Finalmente, cabe resaltar la importancia de la cultura escrita, entendida como una práctica social comunitaria, y los valores de la interculturalidad e inclusión en la lengua.

La asignatura de Lengua y Literatura asume un enfoque comunicativo orientado al desarrollo de destrezas para comprender y producir textos en situaciones comunicativas reales, priorizando el uso social de la lengua (Ministerio de Educación, 2016; 2025). En los fundamentos pedagógicos del currículo ecuatoriano de Lengua y Literatura se percibe una orientación claramente comunicativa y procedimental, centrada en el desarrollo de destrezas para el uso competente de la lengua oral y escrita en situaciones comunicativas reales o verosímiles. El modelo constructivista sobre el que se articula el currículo, concibe al estudiante como un sujeto activo que construye significados e interactúa con otros, reafirmando la importancia de los conocimientos previos y del aprendizaje significativo según Ausubel. Así como la planificación de la mediación docente y el aprendizaje cooperativo, sobre todo a través del diálogo, el debate y las relaciones de respeto. También, el currículo enfatiza las condiciones didácticas como un clima afectivo y un ambiente alfabetizador, la prioridad del enfoque procesual para la lectura y la escritura y la necesidad de contextualizar las prácticas letradas del entorno para luego ir avanzando a una comprensión más amplia de los discursos en otros espacios (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

La lengua, además, constituye un recurso fundamental para la construcción de significados sociales y para la acción colectiva. Este enfoque, plantea Martínez (2022), es efectivo para el desarrollo de la criticidad y la competencia comunicativa. Integrar la educación para la paz desde este enfoque supondría diseñar situaciones comunicativas auténticas a partir de la realidad del contexto próximo del estudiante, en las cuales el diálogo, la escucha activa y la negociación se pongan al servicio de la resolución de conflictos, la denuncia de injusticias y la construcción de acuerdos. Actividades como debates estructurados, círculos de diálogo, análisis crítico de noticias, lecturas de testimonios y escritura conjunta de acuerdos y compromisos de convivencia, facilitan la vinculación del desarrollo de competencias comunicativas con la práctica cotidiana de la paz.

Desde una perspectiva sociocultural de la literacidad, las prácticas lingüísticas en el aula adquieren sentido cuando se conectan con las prácticas de la comunidad, las relaciones de poder, las identidades, las ideologías y los significados sociales (Galindo y Correa, 2019; Pérez, 2022). Desde este punto de vista, la lectura y la escritura en zonas de conflicto, enfocadas en el desarrollo de la paz, no pueden pensarse al margen de la vida comunitaria y social del estudiantado, ni de las narrativas de violencia ajenas al contexto, ni de los focos de resistencia que circulan en los barrios, de las expectativas y temores de las familias. Así, la escuela se transforma en un espacio de encuentro, de negociación, de resignificación de proyectos de vida orientados a la paz. Estas condiciones permiten comprender de qué manera los principios del currículo pueden favorecer la articulación entre literacidad crítica y educación para la paz.

En este marco, los fundamentos del currículo ecuatoriano de Lengua y Literatura constituyen condiciones epistemológicas favorables para la articulación de la educación para la paz con el desarrollo de la literacidad crítica. Concebir la lengua como una práctica social abre la posibilidad de hacer un análisis crítico de los discursos que circulan en la vida cotidiana. Al priorizar la competencia comunicativa, fomenta el empleo del lenguaje reflexivo para argumentar, dialogar y participar en acuerdos colectivos, y al reconocer la cultura escrita como práctica social y comunitaria, facilita la incorporación de experiencias, problemáticas y narrativas del entorno en las prácticas escolares. Estos principios hacen que la lectura y la escritura se conviertan en herramientas para una comprensión crítica de la realidad social y para la construcción de discursos orientados hacia la convivencia democrática y cultura de paz.

## METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se optó por una revisión sistemática de la literatura, siguiendo los lineamientos del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). La revisión sistemática es un método de investigación que permite identificar, evaluar de forma crítica y sintetizar de manera rigurosa y transparente todos los estudios relevantes para una pregunta de investigación específica (Page et al, 2021).

La pregunta de investigación que guio la revisión sistemática fue la siguiente: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la integración de la educación para la paz en los procesos de lectura y escritura en el nivel de Educación Básica Media, y cómo pueden articularse con el contexto curricular ecuatoriano?

Con el fin de operacionalizar esta pregunta, se configuraron tres ejes temáticos de análisis:

1. **Formación para la paz:** Se revisaron las conceptualizaciones, los planteamientos pedagógicos y los antecedentes de aplicación práctica en los contextos educativos formales.
2. **Integración curricular y didáctica:** En este eje se exploraron las propuestas, estrategias y experiencias que relacionan la educación para la paz con el área de Lengua y Literatura en la educación básica media.
3. **Literacidad crítica y práctica de lectura y escritura:** Se estudiaron los enfoques sociocultural, comunicativo y crítico de la enseñanza de la lengua, con énfasis en su potencial transformador.

Se realizó la búsqueda en tres bases de datos académicas: SciELO, SCOPUS y WoS, elegidas por su relevancia, cobertura y alcance en el área de las ciencias sociales y la educación. Es importante señalar que no se consideraron bases de datos regionales, ya que estas no posibilitan la implementación de protocolos de filtro avanzados. La búsqueda se estableció por medio de la siguiente ecuación:

TI("peace education" OR "educación para la paz") OR TS("literacy" OR "reading" OR "writing" OR "lectura" OR "escritura" OR "curriculum" OR "didáctica")

Delimitando la búsqueda a los años 2020-2025 y a textos en español e inglés.

Con los resultados de la búsqueda se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

*Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión*

| **Criterios de Inclusión** | **Criterios de Exclusión** |
|---|---|
| Artículos de investigación y revisión que hayan superado procesos de evaluación por pares | Libros, capítulos, ponencias y tesis. |
| Últimos cinco años: 2020 al 2025 | Documentos anteriores del 2020 |
| Título que contenga “educación para la paz” o sus versiones en inglés, dentro de contextos escolares formales en los niveles de educación básica media. | Estudios centrados en niveles educativos distintos a Educación Básica Media o en contextos no escolares formales. |
| Textos en español o inglés. | Textos en idiomas distintos al español o al inglés. |

Nota: Creación propia

Es importante mencionar que, como limitación práctica, solamente se incluyeron los estudios disponibles en acceso abierto. El proceso de selección fue llevado a cabo por un único investigador y se realizó en cuatro etapas, siguiendo el flujo PRISMA 2020:

**Fase 1 identificación:** Ejecución de la ecuación y búsqueda en las tres bases de datos, con registro total de los resultados obtenidos en cada una de ellas. Se utilizó el programa Mendeley para organizar y eliminar duplicados automáticamente.

**Fase 2 cribado:** Lectura de títulos y resúmenes de todos los registros únicos identificados con los criterios de inclusión y exclusión preestablecidos.

**Fase 3 elegibilidad:** Recuperar y leer íntegramente los textos seleccionados en la fase anterior. Se comprobó que cada estudio cumpliera con todos los criterios de inclusión, y para los descartados en esta fase se documentaron los motivos de exclusión.

**Fase 4 inclusión:** Construcción de un corpus final de análisis con los estudios que superaron todas las fases de evaluación.

El análisis de contenido se realizó mediante categorización temática, identificándose conceptos clave, enfoques pedagógicos, estrategias didácticas y recomendaciones curriculares de mayor relevancia.

## RESULTADOS Y DISCUSIONES

La ecuación de búsqueda se realizó en el periodo de octubre a diciembre de 2025, por lo que se obtuvieron los siguientes registros:

*Tabla 2. Búsqueda documental*

| Base de datos | Total | Tipo de documento | | Idioma | | Año | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Articulo | Otro | Español | Inglés | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| Scielo | 10 | 9 | 1 | 8 | 2 | 4 | 2 | - | 1 | 3 | - |
| Scopus | 21 | 21 | 0 | 18 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 7 | 3 |
| WOS | 131 | 84 | 47 | 9 | 122 | 8 | 17 | 15 | 22 | 30 | 39 |
| **Total** | **162** | **114** | **48** | **35** | **127** | **14** | **22** | **18** | **26** | **40** | **42** |

Nota: Creación propia

La tabla 2 resalta los resultados preliminares de la búsqueda, donde se observa un total de 162 documentos identificados en las bases de datos consultadas: 10 en SciELO (6,17%), 21 en Scopus (12,96%) y 131 en WoS (80,86%). Esta búsqueda inicial se hizo con los descriptores “educación para la paz”, “peace education” y sus variantes, limitados a los últimos cinco años (2020-2025) y enfocados en contextos de educación formal. Entre los resultados más destacados, emerge una supremacía de WoS, que corresponde al 80,86% de los documentos totales, lo cual refleja su mayor cobertura en investigaciones académicas relacionadas con el tema.

Del mismo modo, el idioma inglés predomina con un 79,39$ de publicaciones, lo cual indica una tendencia hacia la producción científica global. Por último, los años con mayor número de publicaciones son el 2024 (40 publicaciones, 24,69%) y el 2025 (42 publicaciones, 25,92%), posiblemente influenciados por los debates post-pandemia y las agendas internacionales como la 2030 de la ONU. Esta progresión, con un promedio anual de crecimiento de 28,45% (desviación estándar: 29,83%), sugiere un incremento en la producción académica sobre educación para la paz.

A partir de estos datos se procede al cribado y aplicación de los criterios de inclusión y exclusión de los 114 artículos encontrados, excluyendo los otros tipos de documentos, obteniendo los siguientes resultados:

*Tabla 3. Subtotal de documentos*

| Total | Criterios | Idioma | Año |
|---|---|---|---|

| Base de datos | | Inclusión | Exclusión | Español | Inglés | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Scielo | 9 | 7 | 2 | 5 | 2 | 2 | 1 | - | 1 | 3 | - |
| Scopus | 21 | 14 | 7 | 11 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 5 | 1 |
| WOS | 84 | 17 | 67 | 2 | 15 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| **Total** | **114** | **38** | **76** | **18** | **20** | **5** | **6** | **4** | **6** | **12** | **5** |

Nota: creación propia

De los 114 artículos identificados, tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 38 publicaciones para un análisis detallado, excluyendo un total de 76 artículos. La distribución por base de datos muestra que WoS aportó más inclusiones con un total de 17 de 84 artículos iniciales, lo que implica una tasa de inclusión del 20,24% y una alta exclusión del 79,76%, seguido de Scopus con 14 inclusiones de 21, tasa de inclusión del 66,67%, con 7 exclusiones, y SciELO con 7 de 9, tasa de inclusión del 77,78% y 2 exclusiones. Esto indica que, si bien WoS tenía el volumen más elevado de artículos iniciales, fue la base con la tasa mayor de exclusión.

En relación al idioma de las publicaciones incluidas, la distribución es más equilibrada respecto al conjunto inicial: 20 en inglés, lo que equivale al 52,63%, y 18 en español, lo que representa un 47,37%.

En cuanto a la distribución temporal de las inclusiones, los años se distribuyen de la siguiente manera: 2020 con 5 publicaciones (13,16%), 2021 con 4 (10,53%), 2023 con 6 (15,79%), 2024 con 12 (31,58%) y 2025 con 5 (13,16%). Incluso el año 2024 sigue siendo el de mayor producción, lo que afirma la influencia de las discusiones posteriores a la pandemia, aunque 2025 muestra una reducción significativa en inclusiones (de 42 iniciales a solo 5).

Esta progresión temporal en las publicaciones incluidas muestra un crecimiento promedio anual del 15,67%, calculado como la media de las tasas de crecimiento interanual: [(6-5)/5 = 20%, (4-6)/6 ≈ -33,33%, (6-4)/4 = 50%, (12-6)/6 = 100%, (5-12)/12 ≈ -58,33%], con desviación estándar de 56,90, lo que indica un interés fluctuante, pero con tendencia al incremento en la producción científica sobre educación para la paz, influenciada por variabilidad anual y eventos globales.

Sin embargo, se procede a la última fase de revisión de este total de datos, quedando un total de 35 documentos, los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

*Tabla 4. Total de documentos*

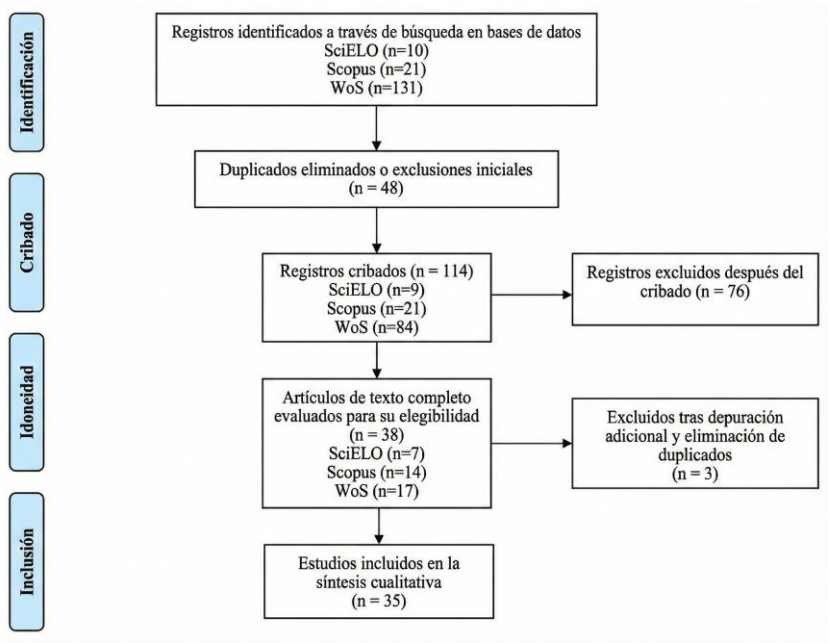
| Base de datos | Total inicial | Tras cribado (fase 2) | Incluidos (fase 3) | Final tras depuración (fase 4) |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **SciELO** | 10 | 9 | 7 | 7 |
| **Scopus** | 21 | 21 | 14 | 13 |
| **WoS** | 131 | 84 | 17 | 15 |
| **Total** | 162 | 114 | 38 | 35 |

Nota creación propia

Después de la última revisión se eliminaron 3 documentos que estaban duplicados, con lo cual se genera el siguiente gráfico que sintetiza los primeros hallazgos:

*Gráfico 1. Resultados PRISMA*




Nota: Creación propia

La revisión PRISMA marcó un total de 35 documentos y se puede consultar en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/document/d/1C0b-Lhg9CF_dNUYuI2bTaDSz_oTRKEoVweP_i2v1MKU/edit?usp=sharing

El análisis crítico se realizó a partir de los títulos, resúmenes y contenido de los documentos seleccionados, información a la que se fue accediendo progresivamente durante las fases de cribado (fase 2), elegibilidad (fase 3) e inclusión (fase 4) del proceso PRISMA. El proceso de análisis temático consistió en: (1) familiarizarse con los datos a través de la lectura de los textos seleccionados; (2) codificar inicialmente con base en conceptos recurrentes (p. ej., “violencia estructural”, “implementación curricular”, “enfoque crítico”; (3) generar temas mediante agrupación inductiva; (4) revisar y refinar para

asegurar coherencia interna; y (5) definir finalmente seis categorías temáticas, calculando frecuencias relativas para cuantificar su prevalencia.

Por lo cual, se identificó las siguientes categorías temáticas:

*Tabla 5. Identificación de categorías temáticas*

| Tema | Total de Documentos | Porcentaje (%) | Documentos Asociados (#) |
|---|---|---|---|
| **Fundamentos Teóricos y Conceptuales de la Educación para la Paz** | 10 | 28.6 | (S0122-72382020000200013-col) (2-s2.0-105007008870) (2-s2.0-85192914577) (2-s2.0-85106794346) (2-s2.0-85120613005) (2-s2.0-85120609209) (2-s2.0-85106794346) (WOS:000745320500001) (WOS:000659768400001) (WOS:000506107500001) |
| **Educación para la Paz en Contextos de Violencia y Conflicto** | 12 | 34.3 | (S0185-26982024000200162-mex) (S2518-82832023000100071-bol) (S1665-109X2021000200206-mex) (S2145-03662020000200004-col) (2-s2.0-85197803667) (2-s2.0-85192914577) (WOS:001279447300001) (WOS:001250532200001) (WOS:001216917800001) (WOS:000901882700001) (WOS:000866352400001) (WOS:000575425300016) |
| **Implementación y Barreras en Entornos Educativos Formales** | 9 | 25.7 | (2-s2.0-85203049450) (2-s2.0-85192914577) (2-s2.0-85108079193) (2-s2.0-85106794346) (2-s2.0-85092222642) (WOS:001250532200001) (WOS:000659768400001) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | (WOS:001564437300001) (WOS:001217356400001) |
| **Enfoques Críticos, Interculturales y Emocionales** | 8 | 22.9 | (S1665-109X2021000200206-mex) (S2145-03662020000200004-col) (2-s2.0-85127901609) (2-s2.0-85120613005) (WOS:001216917800001) (WOS:001115538200003) (WOS:001050261100004) (2-s2.0-85106794346) |
| **Políticas Públicas y Curriculares para la Paz** | 7 | 20.0 | (2-s2.0-85203049450), (S0185-26982024000200162-mex) (2-s2.0-85092222642) (WOS:001071833000024) (WOS:001471387800001) (WOS:000878033700001) (2-s2.0-85192914577) |
| **Innovaciones y Enfoques Locales/Comunitarios** | 6 | 17.1 | (S2518-82832023000100071-bol) (2-s2.0-85127901609) (WOS:000901882700001) (WOS:000506107500001) (WOS:001279447300001) (2-s2.0-85108079193) |

Nota. Creación propia

A partir de la tabla de sistematización de los 35 documentos seleccionados, se procedió a realizar el análisis temático teniendo en cuenta el enfoque iterativo propuesto por Braun y Clarke (2006). El proceso permitió identificar seis categorías temáticas interrelacionadas. Hay que indicar que varios estudios fueron clasificados en más de una categoría, ya que abordan distintas dimensiones del fenómeno.

**Fundamentos Teóricos y Conceptuales de la Educación para la Paz (10 documentos, 28,6%)**

Esta categoría agrupa los estudios orientados a delimitar las bases epistemológicas del campo. El trabajo sobre fundamentos de la cultura de paz como medio de inclusión social (doc. 4) establece los cimientos desde una perspectiva de paz positiva, mientras que la reflexión sobre descolonización mediante la educación artística no formal (doc. 6) introduce perspectivas que cuestionan los marcos hegemónicos. La evaluación de la educación para la paz y el aprendizaje ético escolar (doc. 9) aporta evidencia sobre su

operacionalización en contextos formales. Los estudios sobre creatividad interdisciplinaria (doc. 16) y educación para la paz en tiempos de la Covid-19 (doc. 17) amplían el horizonte al integrar la imaginación y la utopía como categorías pedagógicas. La investigación sobre literacidad ética como forma de ser-con-otros en Colombia (doc. 32), el análisis de la comprensión docente de la Cátedra de la Paz (doc. 33) y la experiencia boliviana de iniciativas contextualizadas (doc. 34) evidencian la necesidad de anclar los fundamentos teóricos a realidades socioculturales específicas. Conjuntamente, estos trabajos revelan un campo que transita desde las conceptualizaciones clásicas de Galtung y Freire hacia marcos más plurales y situados.

**Educación para la Paz en Contextos de Violencia y Conflicto (12 documentos, 34,3%)**

Esta categoría destaca como la más representativa en la producción académica analizada, con 12 investigaciones, lo que refleja una estrecha relación entre producción académica y escenarios de violencia. El estudio sobre militarización y violencia en la escuela hondureña (doc. 7) documenta las contradicciones entre presencia militar y principios de paz. La investigación sobre herramientas virtuales en Colombia (doc. 22) y las barreras en escuelas secundarias de Sudáfrica (doc. 23) evidencian obstáculos estructurales tanto en contextos de conflicto activo como en sociedades en transición. El trabajo sobre educación crítica para la paz con estudiantes de secundaria en India (doc. 24) resulta particularmente relevante por su enfoque participativo con adolescentes. La educación territorial para la paz en Colombia (doc. 28) y el estudio sobre dar voz frente al silenciamiento en contextos de violencia (doc. 35) subrayan que las prácticas educativas adquieren sentido transformador cuando se articulan con las narrativas comunitarias. Las reflexiones sobre ciudadanía y paz desde la sociología de la educación (doc. 1), la educación popular barrial en Bolivia (doc. 2), el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica (doc. 3), las representaciones emocionales infantiles de la paz (doc. 5) y la paz en contextos de conflicto colombiano (doc. 30) complementan la categoría con perspectivas territoriales y comunitarias.

**Implementación y Barreras en Entornos Educativos Formales (9 documentos, 25,7%)**

En esta categoría se aglutinan 9 trabajos, los cuales analizan experiencias concretas de implementación y los obstáculos institucionales. El estudio sobre enfoques para la resolución no violenta de conflictos en escuelas secundarias (doc. 20) y las percepciones de educadores en Tanzania (doc. 25) evidencian las condiciones que facilitan u obstaculizan la integración. Las estrategias para la construcción de cultura de paz en Bogotá (doc. 15) documentan experiencias que articulan formación docente con ambientes escolares pacíficos. El análisis de las políticas públicas colombianas (doc. 8) revela la distancia entre formulaciones normativas y prácticas pedagógicas, hallazgo que resuena con la brecha identificada en el contexto ecuatoriano. En este sentido, la

comprensión docente de la Cátedra de la Paz en Colombia (doc. 33) y el diálogo para animar educación y paz (doc. 19) complementan esta perspectiva. Las barreras documentadas incluyen insuficiente formación docente, sobrecarga curricular, falta de materiales didácticos específicos y ausencia de mecanismos de evaluación adecuados.

**Enfoques Críticos, Interculturales y Emocionales (8 documentos, 22,9%)**

Finalmente, un grupo de 8 estudios se enfoca en las dimensiones pedagógicas desde la criticidad, la interculturalidad y la educación emocional. La educación para la paz mediante la pedagogía lúdica (doc. 3) propone el juego como mediador para el encuentro de saberes culturales diversos, mientras que las representaciones emocionales de la paz en niños y niñas (doc. 5) evidencian cómo la dimensión afectiva configura las concepciones infantiles sobre convivencia pacífica. El análisis bibliométrico sobre educación para la paz y ciudadanía (doc. 14) confirma el crecimiento sostenido del campo. La educación emocional como estrategia para crear cultura de paz en educación básica (doc. 31) demuestra que las competencias socioemocionales constituyen un requisito para formar sujetos capaces de resolver conflictos de manera no violenta. El modelo indonesio de clima escolar pacífico (doc. 27) y la educación crítica con estudiantes en India (doc. 24) integran pensamiento crítico y agencia estudiantil como ejes de transformación.

**Políticas Públicas y Curriculares para la Paz (7 documentos, 20,0%)**

Los 7 estudios se centran en marcos normativos y políticas educativas. El análisis del currículo sudafricano (doc. 21) y la política educativa colombiana para la paz (doc. 26) constituyen referentes comparativos relevantes para Ecuador, en tanto ambos países han desarrollado marcos que incorporan la paz como horizonte formativo. El estudio sobre cuestiones globales en libros de texto de inglés (doc. 29) evidencia cómo el análisis de materiales didácticos revela oportunidades desaprovechadas para la integración curricular. Las políticas públicas colombianas (doc. 8), la educación para la ciudadanía y la paz (doc. 1) y la evaluación de la educación para la paz (doc. 9) ofrecen marcos analíticos sobre las tensiones entre aspiraciones declarativas y condiciones materiales para su implementación. Los hallazgos confirman que, pese al consenso internacional sobre integrar la educación para la paz en los currículos, persiste una brecha significativa entre política y práctica pedagógica.

**Innovaciones y Enfoques Locales/Comunitarios (6 documentos, 17,1%)**

La sexta categoría agrupa 6 estudios que documentan experiencias innovadoras arraigadas en contextos locales. La educación popular barrial en Bolivia (doc. 2) ilustra cómo los procesos educativos no formales se articulan con dinámicas territoriales para generar transformaciones desde la base social, mientras que el desarrollo de iniciativas contextualizadas con comunidades locales bolivianas (doc. 34) demuestra que la

eficiencia de la educación para la paz depende de su capacidad de dialogar con los saberes y aspiraciones comunitarias. La educación territorial para la paz en Colombia (doc. 28) propone que las innovaciones deben responder a condiciones específicas de los territorios, integrando las voces de los actores locales. Las experiencias de Bogotá (doc. 15) y la herramienta virtual colombiana (doc. 22) muestran que la innovación puede adoptar formas diversas, desde intervenciones comunitarias presenciales hasta recursos tecnológicos adaptados. Esta categoría, siendo la menos representada, señala un área prioritaria para la investigación futura, particularmente respecto al diseño de propuestas que integren la educación para la paz con las prácticas de lectura y escritura en contextos locales como el ecuatoriano.

El predominio de estudios orientados a la educación para la paz en contextos de conflicto y violencia (34,3%), junto con la menor presencia de propuestas que articulen explícitamente la paz con la enseñanza de la lectura y la escritura, constituye en sí mismo un hallazgo relevante para el campo de Lengua y Literatura. Esta asimetría evidencia que, si bien existe un corpus teórico consolidado sobre educación para la paz y experiencias significativas de implementación en entornos escolares, la dimensión específicamente lingüística/didáctica permanece como un territorio poco explorado en la producción académica reciente. Para la enseñanza de la lectura y la escritura, este vacío implica que las propuestas de integración no pueden limitarse a incorporar temáticas de paz como contenido de los textos que se leen o producen en el aula, sino que requieren una articulación más profunda en la que las prácticas de literacidad crítica operen como el dispositivo pedagógico que permita a los estudiantes analizar discursos que normalizan la violencia, producir narrativas que resignifiquen sus experiencias y participar en la construcción de acuerdos de convivencia. En este sentido, los hallazgos del presente estudio refuerzan la necesidad de que futuras investigaciones desarrollen propuestas didácticas situadas que conecten los fundamentos de la educación para la paz con las destrezas comunicativas y los bloques curriculares del área de Lengua y Literatura en Educación Básica Media.

**Limitaciones del estudio**

Es necesario reconocer que existen ciertas limitaciones que influyen en el alcance de los hallazgos presentados. Primero, se limitó la búsqueda a tres bases de datos (SciELO, Scopus y WoS), excluyendo repositorios regionales como Redalyc, ERIC o Dialnet, lo cual pudo excluir investigaciones relevantes publicadas en revistas latinoamericanas no indexadas en estas plataformas. En segundo lugar, como se indicó en la metodología, solo se incluyeron estudios de acceso abierto, lo que es una limitación práctica y no un criterio de rigor científico, por lo que es posible que no se hayan capturado investigaciones relevantes disponibles solo mediante suscripción institucional. Tercero, la estrategia de búsqueda se orientó a la educación para la paz como noción nuclear, aplicando los ejes de integración curricular y literacidad crítica como marcos

interpretativos durante el análisis, decisión que, si bien es metodológicamente justificada, implica que el corpus no recoge de forma exhaustiva la producción específica sobre didáctica de lectura y la escritura vinculada a la paz, lo que explica la menor representación de la dimensión lingüístico/didáctica en las categorías obtenidas. En cuarto lugar, el estudio no incluyó una evaluación formal de la calidad metodológica de los artículos incluidos, algo habitual en revisiones con fines exploratorios, pero que limita la posibilidad de ponderar la solidez de las evidencias reportadas. Finalmente, la mayor parte del corpus no es ecuatoriana, por lo que los hallazgos deben ser interpretados como referentes orientadores para el diseño didáctico contextualizado y no como evidencia directamente transferible al sistema educativo del Ecuador.

## CONCLUSIONES

La revisión sistemática bajo el protocolo PRIMA 2020, a partir de un corpus de 35 documentos publicados entre 2020 y 2025 en SciELO, Scopus y WoS, permite establecer las siguientes conclusiones en respuesta al objetivo de fundamentar teórica y metodológicamente la integración de la educación para la paz en los procesos de lectura y escritura en Educación Básica Media y su articulación con el contexto curricular ecuatoriano.

El análisis de los contenidos evidenció que la producción académica sobre la educación para la paz se agrupa en seis ejes de investigación claramente diferenciados: fundamentos teóricos y conceptuales (28,6%), educación para la paz en contextos de violencia y conflicto (34,3%), implementación y barreras en entornos educativos formales (25,7%), enfoques críticos, interculturales y emocionales (22,9%), políticas públicas y curriculares (20,0%) e innovaciones locales y comunitarias (17,1%). El hecho que la mayoría de los estudios se realicen en contextos de violencia indica que la educación para la paz no es un ejercicio abstracto, sino que se plantea como una respuesta pedagógica a realidades concretas de conflicto que, según los datos del OECO (2024; 2025) y del Ministerio de Educación del Ecuador (2025), afectan de forma directa la experiencia escolar de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos.

La revisión documental muestra que el campo sobre educación para la paz se encuentra abordado desde un corpus teórico consolidado que se desplaza desde las conceptualizaciones clásicas de Galtung sobre la violencia directa, estructural y cultural y sus concepciones de la paz, y de Freire sobre la concientización, hacia marcos más plurales, situados y decoloniales. Sin embargo, queda pendiente el reto de traducir estos fundamentos a secuencias didácticas concretas para el área de Lengua y Literatura. En la categoría de implementación y barreras se hizo visible que las principales dificultades para llevar a cabo la educación para la paz en las aulas son la poca formación de los docentes, la sobrecarga curricular, la falta de materiales didácticos específicos y la inexistencia de mecanismos de evaluación adecuados. Estos hallazgos constituyen

referentes útiles para proponer un diseño didáctico contextualizado en el sistema educativo ecuatoriano.

Por su parte, el currículo educativo ecuatoriano de Lengua y Literatura ofrece un entorno epistemológico y pedagógico propicio para dicha integración. La concepción de la lengua como práctica social, la aplicación del enfoque comunicativo orientado al desarrollo de destrezas en situaciones comunicativas reales y el soporte de un modelo constructivista, constituyen un terreno adecuado para relacionar la educación para la paz con los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, tal como se hizo evidente tanto en el marco teórico como en la categoría de políticas públicas y curriculares, aún existe una brecha significativa entre las declaraciones normativas ecuatorianas que promueven la paz como horizonte formativo y la ausencia de orientaciones didácticas explícitas para su concreción en el aula de Lengua y Literatura.

Los enfoques críticos, interculturales y emocionales identificados en la revisión avalan que la literacidad crítica es el marco teórico-metodológico más pertinente para esta articulación. Al comprender las prácticas de lectura y escritura, desde una perspectiva sociocultural, se abren condiciones para que los estudiantes puedan analizar críticamente los discursos que normalizan la violencia, producir narrativas que resignifiquen sus experiencias y participar en la construcción de una convivencia democrática. Dentro de las estrategias con mayor potencial encontradas en el corpus se incluyen el análisis crítico de textos mediáticos, los círculos de diálogo, la escritura testimonial y colaborativa, y los debates estructurados sobre conflictos y tensiones sociales del contexto cercano.

Por último, la categoría de innovaciones y enfoques locales, al ser la menos representada del corpus (17,1%), señala la necesidad de desarrollar investigaciones empíricas que diseñen, implementen y evalúen propuestas didácticas contextualizadas. Se sugiere que las investigaciones futuras aborden el diseño de secuencias didácticas para el área de Lengua y Literatura en la Educación Básica Media ecuatoriana, integren la educación para la paz desde la literacidad crítica, incorporando las voces de docentes, estudiantes y comunidades de territorios atravesados por la violencia. De igual manera, se sugiere la exploración de la formación docente como una variable mediadora entre la política curricular y la práctica pedagógica, aspecto que los estudios revisados identifican como determinante para la efectividad de cualquier propuesta de educación para la paz en el ámbito escolar.

## REFERENCIAS

Álvarez, A y Pérez, C. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educ.Educ.* *2*(22), 277-296. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7071521.pdf

Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bravo, D. (2021). *La literacidad crítica en el currículo nacional ecuatoriano y su concreción en la práctica docente* [Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio UNAE. https://repositorio.unae.edu.ec

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81. https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf

Calderón, E. (2023). Educación para la Paz: Reflexiones desde la literacidad crítica. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana, 18*(18), 220-242. https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0284

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, 6*(2), 97-103. https://doi.org/10.35956/v.6.n2.2006.p.97-103

Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional. (2021). *Informe sobre la situación de derechos de niñas, niños y adolescentes en Ecuador*. CNII. https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/03/informe_preliminar_rendicion_ctas20231903_compressed.pdf

Costa, M. (2021). *Literacidades críticas, académicas y cotidianas en el nivel universitario* [Tesis doctoral, Florida International University]. FIU Digital Commons. https://digitalcommons.fiu.edu/record/19725/files/LED_9_6_Costa_Medina_Revised.pdf

Galindo, D., y Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10*(1), 163-176. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research, 27*(3), 291-305. https://doi.org/10.1177/0022343390027003005

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Fundación Gernika Gogoratuz. https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf

Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: Paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia,* (183), 119-146. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796

Jiménez, E. (2020). La educación para la paz. Una reflexión sobre el concepto educación en Paulo Freire y de los estudios de paz. *Analysis (Claves de Pensamiento Contemporáneo)*, (26). https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/analysis/article/view/2020jimenez

Martínez, F. (2022). Hacia una enseñanza de lengua con enfoque comunicativo y crítico: Cuatro claves para la educación básica. *Pucara*, (33), 232-249. https://doi.org/10.18537/puc.33.02.14

Mera, D. (2025). Relación entre educación precaria e ingreso de menores al crimen organizado en Ecuador. *Íconos, 35*, 57-79. https://doi.org/10.18272/iu.i35.3727

Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Educación General Básica y Bachillerato General Unificado*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *El perfil del bachiller ecuatoriano: Desde la educación hacia la sociedad.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/perfil-del-bachiller.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023b). *Marco curricular competencial de aprendizajes*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/marco-curricular-competencial-de-aprendizajes.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023a). *Acuerdo Ministerial 2023-00081-A*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00081-A.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Educación para la seguridad integral: Una estrategia para identificar y abordar la educación para la seguridad integral*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/09/educacion-para-la-seguridad-integral.pdf

Mora, M., Mora, C., Lema, M., y Pilco, C. (2023). Currículo Nacional Ecuatoriano: Una mirada histórica desde la docencia. *Tesla Revista Científica, 3*(1). https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e136

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Resolución A/RES/70/1)*. https://sdgs.un.org/2030agenda

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*(1), 1-13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Observatorio Ecuatoriano de Crimen Organizado (OECO). (2024). *Boletín anual de homicidios intencionales en Ecuador 2023*. OECO/Pan American Development Foundation. https://oeco.padf.org/wp-content/uploads/2024/04/OECO.-BOLETIN-ANUAL-DE-HOMICIDIOS-2023.pdf

Observatorio Ecuatoriano de Crimen Organizado (OECO). (2025). *Boletín semestral de homicidios intencionales: Primer semestre de 2025*. OECO/Pan American Development Foundation. https://oeco.padf.org

Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Universitas. *Revista de Filosofía, Derecho y Política, 11*, 93-125. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167032

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, Artículo 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pérez, J. (2022). El enfoque sociocultural del lenguaje: Más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación, 27*(2), 186-199. https://doi.org/10.14483/22486798.19166

Rodríguez, R., y López, M. (2025). Educación para las paces, en la perspectiva de Paulo Freire. *Rizoma freireano, 38*. https://www.rizoma-freireano.org/articles-3838/educacion-para-las-paces

Salinas, B. (2023). Educación para la paz desde Johan Galtung. Análisis: *Revista Colombiana de Humanidades, 55*(102), 116-143. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9086631

Sandoval, D. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias de enseñanza. *Perfiles Educativos, 44*(178), 40-63. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2022000100402

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

UNESCO. (2023a). *Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development*. https://unesdoc.unesco.org

UNESCO. (2023b). *Educación para la paz y la protección escolar en Ecuador*. https://www.unesco.org

UNICEF. (2023). *School-related gender-based violence and education for peace*. https://www.unicef.org/media/66506/file/Global-Guidance-SRGBV.pdf