



CRITERIOS QUE UTILIZAN ALGUNOS DOCENTES EN EJERCICIO EN LA
SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES DEL ÁREA DE CIENCIAS
POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN EL DEPARTAMENTO DE
ANTIOQUIA

MAURICIO JARAMILLO RINCÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2024

CRITERIOS QUE UTILIZAN ALGUNOS DOCENTES EN EJERCICIO EN LA
SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES DEL ÁREA DE CIENCIAS
POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN EL DEPARTAMENTO DE
ANTIOQUIA

Autor

Mauricio Jaramillo Rincón

Proyecto de grado para optar al título de Magíster en Enseñanza de las Ciencias

Tutora

LILIANA MEJÍA BOTERO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2024

RESUMEN

El propósito de la investigación fue analizar los criterios que utilizan algunos docentes en ejercicio para la selección de los contenidos conceptuales del área de Ciencias Políticas en el departamento de Antioquia. Se realizó bajo una metodología con enfoque mixto y alcance descriptivo-exploratorio, cuyos instrumentos para el registro de la información fueron un cuestionario abierto y uno en escala de Likert.

Las categorías de análisis fueron, las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la selección de contenidos conceptuales. Con esto se encontró que los docentes tienen presente la normatividad del área de ciencias sociales, las mallas curriculares, temas de actualidad e intereses de los estudiantes a la hora de establecer criterios para seleccionar los contenidos.

Palabras clave: ciencias políticas, ciencias sociales, finalidades de la enseñanza, selección de contenidos.

ABSTRACT

The purpose of the research was to analyze the criteria used by some practicing teachers for the selection of conceptual contents in the area of Political Science in the department of Antioquia. The study employed a mixed-method approach and descriptive-exploratory scope, whose instruments used for data collection were an open questionnaire and a Likert scale questionnaire.

The categories of analysis included the purposes of teaching social sciences and the selection of conceptual contents. It was found that teachers take into account the regulations of the area of social sciences, the curricula, current topics and students' interests when establishing criteria for selecting content.

Key words: political science, social science, teaching purposes, content selection.

CONTENIDO

1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1	DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	11
1.2	JUSTIFICACIÓN	17
1.3	OBJETIVOS	19
1.3.1	Objetivo general.....	19
1.3.2	Objetivos específicos	19
2	MARCO CONCEPTUAL.....	20
2.1	FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	21
2.2	LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES.....	29
3	METODOLOGÍA	36
3.1	TIPO, ENFOQUE Y ALCANCE	36
3.2	POBLACIÓN Y CONTEXTO	37
3.3	UNIDAD DE TRABAJO	37
3.4	CONSIDERACIONES ÉTICAS	37
3.5	UNIDAD DE ANÁLISIS	38
3.6	TÉCNICAS Y FUENTES DE RECOLECCIÓN	40
3.6.1	Cuestionario abierto	40
3.6.2	Cuestionario en escala de Likert	40
3.7	DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
3.8	PLAN DE ANÁLISIS	41
3.8.1	Análisis cualitativo	41
3.8.2	Análisis cuantitativo	42
4	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	43

4.1	CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES	43
4.2	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS	47
4.3	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO EN ESCALA DE LIKERT	57
4.3.1	Descripción de los resultados.....	61
4.3.2	Análisis general de los resultados del cuestionario en escala de Likert	74
4.3.3	Análisis comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados	77
4.3.4	Interpretación de los resultados	87
4.4	Recomendaciones sobre los criterios para la selección de los contenidos conceptuales del área de Ciencias Políticas.....	92
5	CONCLUSIONES	94
6	RECOMENDACIONES	96
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
8	ANEXOS.....	100

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de análisis	39
Tabla 2. Subregión y municipio de los participantes.....	44
Tabla 3. Años de experiencia como docentes de secundaria.....	45
Tabla 4. Años de experiencia orientando el área de Ciencias Políticas	46
Tabla 5. Codificación de las preguntas abiertas	47
Tabla 6. Codificación de las preguntas en escala de Likert	58
Tabla 7. Medias estadísticas de las respuestas al cuestionario en escala de Likert.....	59
Tabla 8. Interpretación de la escala de Likert.....	60

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diseño metodológico	41
Figura 2. Ciencias Políticas como área independiente	46
Figura 3. Afinidad de los encuestados con el área de Ciencias Políticas	50
Figura 4. Medias y desviaciones estándar de las respuestas del cuestionario en escala de Likert	60
Figura 5. Respuestas a Q1	61
Figura 6. Respuestas a Q2	62
Figura 7. Respuestas a Q3	63
Figura 8. Respuestas a Q4	63
Figura 9. Respuestas a Q5	64
Figura 10. Respuestas a Q6	65
Figura 11. Respuestas a Q7	66
Figura 12. Respuestas a Q8	66
Figura 13. Respuestas a Q9	67
Figura 14. Respuestas a Q10	68
Figura 15. Respuestas a Q11	69
Figura 16. Respuestas a Q12	70
Figura 17. Respuestas a Q13	70
Figura 18. Respuestas a Q14	71
Figura 19. Respuestas a Q15	72
Figura 20. Respuestas a Q16	72
Figura 21. Respuestas a Q17	73
Figura 22. Respuestas a Q18	74

Figura 23. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q1	77
Figura 24. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q2.....	78
Figura 25. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q3.....	78
Figura 26. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q4.....	79
Figura 27. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q5.....	79
Figura 28. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q6.....	80
Figura 29. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q7.....	81
Figura 30. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q8.....	81
Figura 31. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q9.....	82
Figura 32. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q10.....	83
Figura 33. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q11	83
Figura 34. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q12.....	84
Figura 35. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q13.....	84
Figura 36. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q14.....	85
Figura 37. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q15.....	85
Figura 38. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q16.....	86
Figura 39. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q17.....	86
Figura 40. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q18.....	87

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: protocolo ético.	100
Anexo 2: cuestionario abierto.	101
Anexo 3: cuestionario tipo Likert.	103
Anexo 4: tablas con las respuestas a las preguntas abiertas.	108

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El área de Ciencias Políticas se crea como área fundamental para la educación media en Colombia a partir de la ley 115 de 1994 (Ley general de educación), al igual que las ciencias económicas y la filosofía.

En 1996, mediante la Resolución 2343 del 5 de junio, se establecen los indicadores de logro para todas las áreas fundamentales en la educación básica y media. En dicho documento, aparecen seis indicadores para ciencias económicas y políticas.

Después de esto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no ha emitido ningún otro documento que oriente al área de Ciencias Políticas, quizás por considerarse que está dentro del área de Ciencias Sociales, pero al no haber claridad sobre el tema, conviene hacerse la pregunta que orientará este proyecto.

La ley 115 (1994), plantea en su artículo 31 que, “Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía.” De la lectura de ese artículo, podría entenderse que se trata de tres áreas independientes que se hace obligatorio impartir en la educación media, sin embargo, en la práctica, lo más común es encontrarse con el área de ciencias económicas y políticas, lo cual no parece lógico, ya que la filosofía si se encuentra como área independiente. Lo anterior, llevaría a pensar que se trata de una mala interpretación de la ley, pero que con el paso de los años fue tomando fuerza sin cuestionamientos.

La posible inexactitud en la interpretación de la ley se puede atribuir a la lectura que el mismo MEN hizo de ella al expedir la Resolución 2343 (1996), “Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal”. En dicha resolución, dicen que, “Atendiendo lo dispuesto en el artículo 31 de la Ley 115 de 1994, se fijan los indicadores de logros desde las áreas obligatorias y fundamentales propias de la educación media académica” (Resolución 2343, 1996, p. 53) y, seguidamente, en un primer

punto, dan seis indicadores de logros para las *ciencias económicas y políticas*, y en un segundo punto los de filosofía.

Ahora bien, la resolución 2343 de 1996 se constituye en la única orientación para el área de Ciencias Políticas, pues mientras que, para las áreas de Filosofía y Ciencias Económicas¹, se han publicado orientaciones pedagógicas, para las Ciencias Políticas aún no. De lo anterior, puede aseverarse que no hay evidencias de orientaciones técnicas curriculares expedidas por parte del MEN para el caso del área de Ciencias Políticas, lo que evidencia un vacío normativo básico para la construcción de sus contenidos, quedando supeditado al interés particular de los docentes o a lo que sugieran los libros de texto.

Queda el interrogante sobre qué entendían por ciencias políticas quienes escribieron la ley, pues la ciencia política como disciplina en Colombia apenas empieza a configurarse en la década del noventa, tiempo en el que empiezan muchos de los programas de pregrado y se van consolidando grupos e institutos de investigación al respecto (Bejarano & Wills, 2005), pero ese tema ya desborda el propósito de esta investigación.

Por otro lado, luego de realizar el rastreo sobre el tema a investigar, los resultados son escasos. El rastreo se realiza utilizando las palabras selección de contenidos, enseñanza de la ciencia política, finalidades de la formación en ciencia política, formación política escolar, ciencia política escolar y ciencias políticas en la educación (complementando la palabra educación con la palabra secundaria y con básica y media).

Con la palabra selección de contenidos, se encuentran algunos resultados importantes para dar un soporte teórico al trabajo.

La búsqueda que mayores resultados arroja y que podrían servir de base para el esbozo de la investigación es la de formación política escolar. En esta, se encuentran algunas investigaciones a nivel de posgrado (maestría) que abordan el tema de la formación política, la formación ciudadana, la cultura política y participación política en el país, la mayoría de ellas como estudio de caso en diversas instituciones educativas. Se enfocan tanto en la educación básica y media y los procesos de gobierno escolar, abordando tópicos

¹ Para el área de Ciencias Económicas se publicó en el 2014 el texto “Mi plan, mi vida, mi futuro. Orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera” como resultado de un convenio celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Bancaria de Colombia (Asobancaria).

como el conflicto. La búsqueda con las palabras ciencia política escolar sólo arroja un resultado relevante para este trabajo y se centra en el caso de la ciencia política en la educación media y superior argentina. La última búsqueda sólo arroja resultados similares a los anteriores.

Los criterios de búsqueda se basan en las palabras claves que se derivan de los objetivos del proyecto de investigación, centrándose en trabajos de grado de posgrado. La búsqueda se hace, inicialmente, mediante el buscador Google. Consultado este buscador con las palabras claves definidas con miras a formar un panorama de la situación, se procede a buscar en los repositorios de algunas universidades destacadas en el tema de la educación como la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Tecnológica de Pereira (se consulta esta última, debido a que ofrece un doctorado en didáctica). También se realiza búsqueda en la plataforma Intelligo y Google Scholar.

Los criterios para la inclusión o exclusión de los trabajos a utilizar se determinan a partir de las palabras clave de estos y la información que se brinde en la introducción de cada trabajo.

Como se mencionó anteriormente, la búsqueda de antecedentes sobre el objeto de estudio de este trabajo arroja escasos resultados, tanto a nivel nacional como internacional, lo cual, a su vez, puede justificar la pertinencia de la investigación, dado lo poco que se ha indagado sobre el tema; claro está que, esta poca investigación al respecto, también dificulta la elaboración de los antecedentes, debido a la escasa información.

Entre tanto, de los resultados del rastreo realizado se seleccionaron cinco textos que servirán de base para contextualizar el problema, -de los cuales uno es un trabajo de grado de pregrado-, los cuales fueron incluidos dada la relevancia del tema que abordaron y la poca información obtenida sobre este.

En el ámbito internacional, el trabajo “La Ciencia Política en la educación media y superior argentina” (Alasino, Mutti V, & Sironi, s.f.), es el que más se acerca al propósito de este trabajo. En este, los autores realizan un rastreo histórico y cronológico de las legislación educativa argentina en busca de los temas propios de la ciencia política como disciplina científica que se han incluido dentro del currículo a lo largo de la historia

educativa del país, desde la creación de la primera política educativa en el siglo XIX, hasta las reformas del gobierno de Néstor Kirchner en la primera década del siglo XXI (partiendo de una naciente república, pasando por los momentos de consolidación de la democracia, el populismo, la dictadura y el regreso a la democracia), haciendo hincapié en los trasfondos y énfasis que le dieron los distintos gobiernos que realizaron reformas importantes, además de las influencias que diversos sectores tuvieron al respecto. De allí, concluyen que, a pesar de no enseñarse una ciencia política como tal, sí se incluyen temas que son propios de la disciplina y dan sugerencias que podrían implementar las facultades de educación y de ciencia política, entorno a la consolidación de las temáticas del área.

En el ámbito nacional no se encuentran resultados relacionados con el tema objeto de este proyecto, pero en lo local, específicamente en el Valle de Aburrá, se encuentran dos trabajos relacionados, uno que es producto de un trabajo de grado de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia y el otro es un artículo de avance de tesis doctoral.

El trabajo “Enseñanza de las Ciencias Políticas: Configuración de una Disciplina Escolar” de Monsalve (2017), se centró en el análisis de la enseñanza de las ciencias políticas en la escuela para evidenciar su configuración como disciplina escolar. Para abordar dicho interés, indagó por los contenidos construidos en relación a la enseñanza de las ciencias políticas en la escuela, describió las finalidades de la enseñanza de las ciencias políticas e hizo visible la apropiación de los docentes sobre las ciencias políticas. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y, como estrategia, aplicó la investigación documental y la construcción de un archivo que se revisó desde el análisis de contenido; las categorías centrales fueron las disciplinas y saberes escolares, y ciencias políticas. El análisis lo realizó a partir de cuadernos de los estudiantes, algunos planes de área y la entrevista a seis docentes (5 de Medellín y 1 de Sabaneta) que tenían a cargo el área en su momento. Entre los resultados se destaca que los profesores que han orientado el área son quienes han construido un saber propio sobre esta, en vista de que hay escasas orientaciones para la planeación curricular del área; las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Políticas en la escuela, se encuentran en una línea muy diferente a las finalidades a las que atienden las ciencias políticas de la academia, las cuales analizan fenómenos políticos más actuales; las

Ciencias Políticas de la escuela retoman la realidad, pero desde una lectura orientada a la formación de los estudiantes, adolescente mayoritariamente, lo cual no constituye una preocupación en el ámbito académico. Debido a esto, concluye que la escuela produce un saber diferente al de las Ciencias Políticas de la academia, además de contar con un tema que sólo se da en la escuela como el gobierno escolar, tema que, según la autora, no se estudia en la academia. Entre los temas que mayor recurrencia tienen en la enseñanza de las Ciencias Políticas se encuentran: derechos, Estado, formas de gobierno, mecanismos de participación, proceso de paz y gobierno escolar.

Dicho trabajo, sirve como aproximación al objeto de estudio, pero debe reconocerse que es limitado en la muestra de docentes que participaron, sin contar con algunas aseveraciones, comparaciones y justificaciones a las que llega respecto a la ciencia política como disciplina, y los temas de estudio en la escuela frente a los de la academia, son rebatibles.

El otro trabajo que se acerca al objeto de estudio de este proyecto es el realizado por Villa (2018), “Concepciones sobre la enseñanza de conocimientos políticos de profesoras y profesores de la educación escolarizada de la región colombiana del Valle de Aburrá”. Este estudio se realizó con 19 docentes de instituciones educativas públicas y privadas, mediante entrevistas y observación de algunas de las clases. El resultado que más aporta a esta investigación es el referido a algunos de los temas que priorizan los docentes a la hora de orientar los contenidos referentes a la política y la forma como los llevan al aula. Así, concluye que:

Los contenidos que privilegia en su enseñanza el profesorado son los que se refieren al Estado; a su cuadro administrativo, el gobierno, y a las formas de gobierno. Se enfatiza en la Democracia o en el sistema democrático. Se enseña, también, acerca del Gobierno colombiano. Se abordan la Constitución Política de Colombia y las ideologías políticas, en especial dos, el Fascismo y el Neoliberalismo. Se trabaja el tema de los partidos políticos y, de manera específica, los partidos políticos en Colombia. Llama la atención que se aborda, en una menor medida, el concepto de *Política*. (Villa, 2018, p. 30).

Es de anotar que, frente al hecho que el concepto de política se aborda en menor medida, los resultados de Monsalve (2017) muestran lo contrario, pues este elemento es común en los docentes que hicieron parte de esa investigación.

Dentro de estos dos trabajos se encuentra que el hecho de que un contenido sea o no incluido por el docente, pasa necesariamente por la formación y la afinidad que tenga frente a este, lo que se refuerza con el análisis de Villa (2018, p.24): “El conocimiento del profesorado, con respecto a la enseñanza de conocimientos políticos y de otros conocimientos, es, en suma, un elemento imprescindible para comprender lo que acontece en las aulas cuando se enseñan y se aprenden contenidos políticos.” Cabe resaltar que, en ambos trabajos, los participantes son licenciados de formación o profesores en formación.

A todo esto, debe sumarse que, en Colombia, debido a los múltiples problemas que ha vivido el país (desigualdad, violencia, conflicto armado, etc.), la solución que ha tratado de darse a estas problemáticas ha sido basada en la formación cívica y en valores impartida desde la escuela, lo que se ha traducido en el componente de formación ciudadana, el cual se ha solido ubicar dentro del área de ciencias sociales -de la cual hacen parte las ciencias políticas-, como lo muestran Sánchez & Bolívar (2015) y González & Santisteban (2016). Debido a esto, quizás, es que Monsalve llega a la siguiente conclusión:

Los profesores relacionan la enseñanza de las Ciencias Políticas con la formación ciudadana, la cual la vinculan con la ética, la moral y la crítica, donde su fundamento es conceptual, pues los maestros conciben que el argumento, es allí donde se forma, no se puede criticar lo que no se conoce o asumir una postura cuando sólo se conoce una posibilidad (2017, p. 88).

Lo anterior, también podría explicar los resultados del rastreo realizado, en los cuales era predominante el tema de la formación ciudadana desde diferentes perspectivas.

Ahora bien, la pregunta de investigación que guiará esta investigación será: ¿Cuáles son los criterios que utilizan algunos docentes en ejercicio en la selección de los contenidos conceptuales del área de Ciencias Políticas en la educación media en el departamento de Antioquia?

1.2 JUSTIFICACIÓN

La ley 115 de 1994, en su artículo 31, plantea que, “Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía.” De esta manera, la ley es clara en cuanto a las áreas que se añaden a la educación media y podría entenderse que se refiere a tres áreas independientes entre sí, pero, en la práctica, y basados en la autonomía institucional y curricular, la mayoría de instituciones educativas unen en una sola área a las ciencias económicas y las ciencias políticas, mientras que en otras se enseñan de manera independiente, aunque en ambos casos, hacen parte del área de Ciencias Sociales. Así las cosas, se encuentra una primera confusión que no está aclarada desde el organismo competente para ello, como lo es el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Dicha falta de claridad o mala interpretación de la ley, se podría ubicar en la resolución 2343 de 1996, la cual desarrolla el artículo 31 de la Ley 115 de 1994, fijando los indicadores de logro de las áreas obligatorias y fundamentales de la educación media. En estos se dan seis indicadores de logros para las *ciencias económicas y políticas*, y en un segundo punto los de filosofía.

Pese a lo anterior, para la presente investigación se entenderá a las Ciencias Políticas como un área independiente, a la luz de la lectura de lo planteado en la ley 115 de 1994.

Ahora bien, la resolución 2343 de 1996 se constituye en la única orientación para el área de Ciencias Políticas, pues mientras que, para el área de Filosofía y para las Ciencias Económicas se han publicado orientaciones pedagógicas, para las Ciencias Políticas aún no. Entonces, se podría decir que no hay ningún tipo de orientación técnica curricular expedida por parte del MEN para el caso del área de Ciencias Políticas, lo que evidencia un vacío normativo básico para la construcción de sus contenidos, quedando supeditado al interés particular de los docentes o a lo que sugieran los libros de texto.

Entre tanto, dada la cantidad de profesionales que están habilitados para orientar el área de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia² -dentro de la cual es habitual encontrar integrada el área de Ciencias Políticas-, se hace necesario el análisis de cómo construyen (a partir de cuáles referentes parten, cuál es la bibliografía utilizada, entre otros) los contenidos del área de Ciencias Políticas, debido a los diferentes perfiles que tienen los docentes y a la inexistencia de directrices básicas para enseñar el área en cuestión. También es de resaltar que las investigaciones que se han desarrollado en el país se han centrado en licenciados en formación y en ejercicio, pero, como ya se vio, en

² La Resolución 3842 del 18 de marzo de 2022 en su artículo 2.1.4.4 establece como requisitos para el docente de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia los siguientes:

Licenciatura en educación:

1. Licenciatura en ciencias sociales (solo o con otra opción o con énfasis).
2. Licenciatura en historia (solo, o con otra opción o con énfasis).
3. Licenciatura en geografía (solo, o con otra opción o con énfasis).
4. Licenciatura en filosofía.
5. Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales.
6. Licenciatura en educación comunitaria (solo o con otra opción o con énfasis).
7. Licenciatura en pedagogía y sociales.
8. Licenciatura en educación con énfasis o especialidad en ciencias sociales (solo, o con otra opción o con énfasis).
9. Licenciatura en etnoeducación (solo o con otra opción o con énfasis).
10. Licenciatura en Ciencias Económicas y Políticas.
11. Licenciatura en Humanidades.
12. Licenciatura en estudios sociales y humanos.
13. Licenciatura en educación para la democracia.
14. Licenciatura en educación y/o didáctica de las ciencias sociales (solo o con otra opción o con énfasis).

Título profesional universitario en alguno de los siguientes programas:

1. Sociología.
2. Geografía.
3. Historia.
4. Ciencias sociales.
5. Ciencias políticas (solo, o con otra opción o con énfasis).
6. Artes liberales en ciencias sociales.
7. Filosofía.
8. Antropología.
9. Arqueología.
10. Estudios políticos y resolución de conflictos.
11. Estudios políticos.
12. Trabajo social.

Cabe resaltar que los profesionales en Derecho fueron excluidos en esta resolución y, por lo tanto, del concurso docente del 2022, aunque antes de ésta también aparecían dentro de las profesiones habilitadas para ejercer como docentes del área de ciencias sociales, por lo cual existen docentes de dicha área que son abogados de formación.

la práctica, en el área de ciencias sociales no sólo se encuentran licenciados de formación, sino otros profesionales que también están habilitados para este ejercicio, lo cual hace que este trabajo tome relevancia.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Analizar los criterios que utilizan algunos docentes en ejercicio en la selección de los contenidos conceptuales del área de Ciencias Políticas en la educación media en el departamento de Antioquia.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar los criterios utilizados por algunos docentes en la selección de los contenidos conceptuales del área de Ciencias Políticas.

- Describir algunos aspectos comunes y diversos con relación a los criterios identificados en los docentes para la selección de contenidos conceptuales del área de las Ciencias Políticas.

- Proponer algunas recomendaciones para definir los criterios en la selección de los contenidos conceptuales del área de Ciencias Políticas.

2 MARCO CONCEPTUAL

Son múltiples los actores que se disputan la autoridad para determinar los propósitos o finalidades de las ciencias sociales, los cuales varían de acuerdo al lugar, la estructura estatal, la época y el contexto histórico-social. De esta manera, el Estado, las instituciones multilaterales, los gremios académicos, entre otros, debaten el deber ser sobre lo que se les debe enseñar a los estudiantes, pero esto puede diferir, -al quedar sólo en el papel-, de la práctica de aula del docente, ya que éste puede estar permeado por una serie de costumbres e ideas que pueden reñir con la normatividad, convirtiéndose en quien determinada los contenidos conceptuales que se llevan al aula y los propósitos que tiene con ellos.

En este trabajo se abordarán dos categorías centrales que permitirán la interpretación y análisis de los resultados. Dichas categorías son las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la selección de contenidos conceptuales.

Lo anterior se debe a que, para realizar la selección de los contenidos conceptuales, se hace necesario conocer los propósitos o finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, tanto desde el ámbito teórico como desde un marco legal. O como lo plantea Pagès (1994, p. 3): “(...) el problema de la selección y secuenciación de los contenidos de las Ciencias Sociales hemos de situarlo necesariamente en el campo de los propósitos y de las finalidades de estas enseñanzas”, pues son muchas la preguntas que surgen sobre los fines de las ciencias sociales provenientes de todos los sectores de la sociedad.

Además, todo lo que se enseña tiene una intencionalidad, la cual, para el caso de las ciencias sociales, es más notoria, debido a que trata de la sociedad misma (su presente, su pasado, el modelo de sociedad deseado, el grado de participación de los ciudadanos) (Pagès, 2002). Es así como cobran mayor relevancia las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, pues de su intencionalidad se parte para determinar los saberes que se imparten o los que no.

Así las cosas, se partirá de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, pues, aunque el trabajo se centra en los contenidos del área de Ciencias Políticas, ésta se encuentra curricularmente dentro del área de ciencias sociales. Además, esto también se

debe a la falta de normatividad específica frente al área de Ciencias Políticas, como ya se ha mencionado.

2.1 FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La necesidad de empezar delimitando la categoría de las finalidades de las ciencias sociales se debe a que éstas

Influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación. De una u otra forma están presentes en todas las acciones educativas, ya sea de manera explícita o como currículo oculto. (Santisteban, 2011, p. 64).

Para empezar a delimitar esta categoría, el mismo Santisteban ofrece la siguiente definición de finalidades educativas:

Las finalidades educativas son los enunciados que describen las situaciones ideales de aprendizaje del alumnado. Responden a las cuestiones de por qué o para qué enseñar y aprender. Más que resultados concretos a alcanzar indican un camino o una intención en el trabajar escolar. Se diferencian de los objetivos educativos porque éstos son de mayor concreción. Las finalidades señalan la orientación de nuestra intervención educativa, pero no pueden indicar resultados finales (2011, p. 66).

Establecer las finalidades de enseñanza es un tema complejo, en especial en el área de ciencias sociales, dada la amplitud de las disciplinas que las componen, el conocimiento acumulado y las presiones que recaen sobre éstas desde los entes encargados de la regulación normativa y la sociedad misma, lo que hace que el área deba atender a metas muy diversas. Muestra de esto son las, en palabras de Arias:

(...) distintas fuerzas sociales que demandan un deber ser a la escuela, a la vez que encuentra en los docentes de ciencias sociales privilegiados actores sociales para llevar a cabo múltiples tareas (forjar identidad nacional, prevenir la discriminación, generar hábitos ciudadanos, formar en competencias y valores, incentivar el respeto a las normas de tránsito, cultivar el pensamiento crítico, conocer la historia de la ciudad y del país, evitar la violencia, promover los derechos humanos, etc.), cuyo

horizonte, con frecuencia, excede los muros de las instituciones escolares (2017, p. 26).

A lo anterior debe sumarse el hecho de que se suelen agregar temáticas al área de ciencias sociales que provienen de problemáticas sociales (violencia, accidentes de tránsito) que tanto el Estado como la sociedad pretenden resolver con su inclusión en el currículo como una salida rápida para acallar las voces que piden soluciones al respecto (Santisteban, 2011). Esto no sólo desconoce las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, sino que sobrecarga el área -de por sí bastante extensa- y a los docentes encargados, con temas que no son fáciles de llevar al currículo y, por ende, al aula.

Esto demuestra no solo lo difícil de llegar a un consenso sobre las finalidades de las ciencias sociales, sino que, dados los múltiples fines que se esperan del área, los docentes pueden no abordarla de forma integrada³, sino por disciplinas y de acuerdo a sus gustos y afinidades con determinados temas. Esto sin contar con su visión ideológica, la formación recibida y la fundamentación y manejo conceptual que tengan de la misma.

Santisteban (2011), basándose en el estudio de Barth y Shemis (1990), menciona las tres grandes tradiciones de los estudios sociales que estos autores encontraron como elementos coincidentes, dentro de las diferencias que se presentan según el país o la cultura. La primera de ellas son los estudios sociales como la transmisión de la ciudadanía, en la cual ésta es reducida a la obediencia de normas y leyes, sometimiento a los valores aceptados por la comunidad, etc.; la segunda en la que entienden los estudios sociales como disciplinas científicas, reduciéndolos a la transmisión de los conocimientos y técnicas propias de cada disciplina, pretendiendo formar pequeños historiadores o políticos, pero desconociendo la diferencia entre el saber académico y el saber escolar; finalmente, la

³ La integración de las Ciencias Sociales se pretendió en Colombia desde la reforma de 1984, pero no logró consolidarse, como lo reconoce el MEN en los Lineamiento Curriculares de Ciencias Sociales:

“Integrada, no en el sentido de una integración de las disciplinas científicas que redunde en las áreas curriculares (matemáticas, inglés, sociales, español, etc.), sino de una integración disciplinar intra-área, trabajando con problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las Ciencias Sociales y humanas.

Este sentido o concepción de integración ya había sido propuesto por el MEN en la reforma de 1984; sin embargo, fue asumido por el Ministerio de Educación Nacional de forma muy superficial, produciéndose en realidad una yuxtaposición disciplinar en cambio de una articulación o un trabajo transdisciplinar en sentido pleno.” (MEN, 2002, p. 80).

tercera concibe los estudios sociales como investigación reflexiva, en la que se entiende la ciudadanía como la adquisición de conocimientos y capacidades que permitan la toma de decisiones dentro de un marco político-social.

Por su parte, Pagès determina cuatro modelos de enseñanza a partir de las finalidades que se persiguen en la teoría y la práctica curricular.

- El modelo tradicional, mayoritario en la práctica.
- El modelo de enseñanza activo, de naturaleza paidocéntrica, centrado en los principios del humanismo.
- El modelo basado en la enseñanza de los aspectos intelectuales de las disciplinas sociales.
- El modelo crítico, de naturaleza contrasocializadora, que se fundamenta en el análisis de los problemas sociales y en la educación para la acción ciudadana. (2002, p. 7).

El modelo tradicional lo define como de adoctrinamiento, pues tiene como finalidad formar buenos ciudadanos bajo el precepto de la existencia de valores superiores compartidos y una herencia cultural que se deben aceptar acríticamente, lo cual, argumenta Pagès, es apreciado por el poder político, independientemente de su ideología.

Al modelo de enseñanza activo, según sus finalidades, se refiere como aquel de que “proceden de una concepción progresista de la enseñanza que utiliza los saberes sociales y humanos para conseguir la felicidad de las personas.” (Pagès, 2002, p. 8). En él, se valora más la calidad que la cantidad o, en otras palabras, más lo metodológico que lo conceptual.

Sobre el tercer modelo menciona la similitud de sus finalidades con el modelo tradicional, pero incorporando mayor peso a las disciplinas científicas (formar pequeños científicos sociales).

El modelo crítico, lo ve como la evolución del modelo activo a partir de la ciencia social crítica, en el que se debe formar el pensamiento analítico, reflexivo, crítico, creativo, encaminado a la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Entre tanto, en Colombia, reconoce el MEN que:

En efecto la enseñanza de las Ciencias Sociales no llegó a las aulas con la intención de transmitir contenidos científicos o generar aprendizajes en sentido estricto, sino

de favorecer el desarrollo de una ‘cultura general’ y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países.

Un recorrido histórico por los objetivos que se han señalado para la enseñanza de las Ciencias Sociales muestra que ellos han girado en torno a: identidad nacional; formar en valores patrios; enseñanza de la historia patria; adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser trabajadores capaces y competentes; formación de un hombre consciente que conozca la realidad y conocimiento de la realidad nacional e internacional para la transformación de los problemas sociales. (2002, p. 24).

Por otro lado, la formación ciudadana como una de las finalidades de las ciencias sociales, se concreta en planteamientos teóricos y en la misma normatividad educativa (González, 2013). Para el caso colombiano, de acuerdo con González (2013), aunque la enseñanza de las ciencias sociales ha estado presente desde el inicio de la vida republicana, es después de 1930 cuando adquiere la finalidad de formar una identidad nacional; posteriormente, luego de la Segunda Guerra Mundial, con el propósito de modernizar el país, la educación obligatoria se direccionó hacia la enseñanza de conocimientos técnicos con miras a servir a la industria con la formación de futuros trabajadores, tomando así las ciencias sociales un enfoque instrumental. El último cambio se da con la promulgación de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), ya que,

En estos dos documentos se define que la finalidad central de la enseñanza obligatoria es la formación de ciudadanos, donde el área de ciencias sociales tiene una responsabilidad central. Este propósito se concretó en los lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales (MEN: 2002) y los estándares básicos de las competencias en ciencias sociales (MEN: 2004). (González, 2013, p. 27).

Si bien la formación ciudadana recae sobre el proceso educativo en general, el área de ciencias sociales toma un papel central dentro de este, pues, en la práctica, es ésta el área a la cual se le suele descargar la responsabilidad de dicha formación.

Por su parte, Arias (2015, 2017) añade que el impulso a la transmisión de la tradición en Colombia se da en el periodo conocido como la Regeneración, en el cual se

busca la homogeneización de la nación a través de la devoción a la patria, el himno, la bandera y la fe católica. Este hecho fue reforzado con el concurso, a propósito del centenario de la república, organizado por la Academia Colombiana de Historia sobre un texto que recogiera una versión de la historia del país y cuyos ganadores fueron Jesús Henao y Gerardo Arrubla con el *Compendio de la Historia de Colombia*, libro que influyó la mayoría de textos escolares hasta 1970 aproximadamente. Al respecto, menciona Arias que:

este compendio fue fiel a la tradición ideológica del periodo de la Regeneración y, como tal, perpetuador de las ideas conservadoras. La invisibilización de los pueblos aborígenes, la idealización de los próceres nacionales, la naturalización de la República como la nueva madre patria y la devoción religiosa fueron los pilares de la identidad nacional que el texto en mención quiso inculcar (2017, p. 23).

Con la llegada de la República Liberal, se pretendió dar un cambio en las políticas educativas del país, modernizando la escuela y la enseñanza, impulsando la separación entre la iglesia y el Estado, abordando las temáticas desde otra mirada e introduciendo nuevos modelos educativos como la escuela activa; además, se crea la figura de la Escuela Normal Superior y se abren las primeras facultades de educación, lo que lleva al inicio de la profesionalización docente y a renovar los contenidos y las estrategias del proceso de enseñanza. Sin embargo, estos cambios generaron resistencia en los sectores conservadores de la sociedad, encabezados por la iglesia, lo cual, sumado a la fragmentación regional, hizo demorado, e incluso nulo, el proceso en algunas regiones. Todo este proceso lo concluye el mismo Arias de la siguiente manera:

Sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia es posible concluir que hasta la década de los setenta del siglo pasado se asistió a una enseñanza memorística, de corte conductual y repetitivo, en la que quizá lo más novedoso fue la enseñanza de la geografía en el último corte del periodo (2017, p. 24).

El proceso mencionado, tiene su correlato en los libros de texto utilizados en Colombia, ya que estos reflejan las tendencias del momento o los lineamientos del gobierno

nacional⁴. De esta manera, en la década de los noventa, los libros de texto reflejaron el interés en la formación en valores humanos, los derechos humanos y el conocimiento de la Constitución Política como una forma de responder a la violencia que vivía el país. De esta forma, las ciencias sociales regresan a los valores cívicos y ciudadanos como uno de sus componentes principales, tal y como había pasado en décadas anteriores (Sánchez & Bolívar, 2015).

Entre tanto, González (2016) divide la educación política en Colombia en seis momentos: el primero, de 1850 a 1930, en el cual hay un marcado énfasis religioso y el recurso de referencia es el Catecismo del padre Astete; el segundo, de 1900 a 1970, enfocado en la urbanidad y el comportamiento, cuyo recurso principal fue el Manual de urbanidad y buenas costumbres de Manuel Antonio Carreño; el tercero, de 1980 a 1990, orientado a formar una identidad nacional, el cual se caracterizó por el enaltecimiento de los símbolos patrios, los próceres de la independencia y sus batallas y cuyos recursos fueron los manuales de educación cívica; el cuarto, a partir de 1991, el cual pretendió la formación en valores democráticos y la preparación para la participación ciudadana mediante la enseñanza de la Constitución Política; el quinto, desde 1995, parte de la situación sociopolítica del país, caracterizada por el recrudecimiento del conflicto interno y el narcotráfico, la cual se asocia a la pérdida de valores, por lo que se opta por la formación en valores humanos⁵; y el sexto momento, desde el año 2000, mantiene las ideas de los dos periodos anteriores, solo que son reforzadas con la expedición de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales y el Proyecto de Competencias Ciudadanas.

Por otro lado, Santisteban ofrece la orientación que deben tener las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales desde una concepción crítica de la enseñanza, las cuales son:

- a. comprender la realidad social;

⁴ Al respecto, en palabras de Arias: “Es bien conocido en el ámbito académico que la génesis de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es subsidiaria de las necesidades de las nuevas naciones en Occidente. Al decir de Hobsbawm y Ragner (1983), la invención de la tradición, es decir, de la ritualización y la repetición de un conjunto de ideas, prácticas y comportamiento creados por el Estado para fijar un pasado común en las nuevas generaciones contó con la escuela como principal aliado.” (2017, p. 23).

⁵ Sánchez & Bolívar (2015) señalan que, muestra de esta preocupación y ese afán, los lineamientos del área de Ética y Valores Humanos son publicados primero que los del área de ciencias sociales.

- b. formar el pensamiento crítico y creativo;
- c. intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática. (2011, p. 66).

Santisteban (2011) plantea seis tipos de familias de finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, entendiendo que el estudiante convive en ámbitos diversos (la familia, la escuela, los medios de comunicación, los amigos, el medio socio cultural, etc.): Culturales (reproducir, reinterpretar y reproducir la cultura); científicas (reconstruir el conocimiento); prácticas (utilizar los aprendizajes en la vida cotidiana); intelectuales (formar el pensamiento social); para el desarrollo personal (autoconocimiento y autonomía personal); políticas (construir la democracia); todo esto con el fin de pensar el futuro e intervenir socialmente. De estas finalidades dice que, pese a estar interrelacionadas, lo importante es que cualquier propuesta que se haga tenga en cuenta estas perspectivas y su complejidad.

En esta misma línea, Santisteban (2011) plantea que la enseñanza de las ciencias sociales debe orientarse a la educación democrática y, en ese sentido, la escuela debe procurar la formación de pensamiento social y de capacidades para actuar con autonomía y responsabilidad.

Por su parte, González (2013) en una investigación sobre las representaciones sociales en profesores en formación, apoyado en la teoría de Habermas sobre las perspectivas de las ciencias sociales, realiza una clasificación de las finalidades en instrumental, práctica y emancipatoria, pero la ajusta a la necesidad de su investigación, definiendo cinco grupos: centrados en el mantenimiento de la tradición, los que asumen la norma como referencia, los interesados en los valores y la convivencia, entre la educación en valores y la ciudadanía, y los interesados en el debate político.

En esa misma línea, Arias (2017) en un estudio sobre los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de los relatos de 18 docentes en ejercicio en la ciudad de Bogotá, los clasifica en tres vertientes (la enseñanza de las ciencias sociales para lo disciplinar, la enseñanza de las ciencias sociales para los valores y la enseñanza de las ciencias sociales para la transformación social), pero aclarando que ninguna de ellas se da de forma pura, ya que se mezclan y sobreponen en los relatos de los docentes.

La categoría de la enseñanza de las ciencias sociales para lo disciplinar la define como la que está enfocada a lo académico con una prevalencia de la historia y el rigor científico, la cual busca “dotar a los estudiantes de conceptos y procedimientos de la disciplina histórica, pues estas herramientas constituyen la vía expedita para la construcción del pensamiento emancipador y la ciudadanía activa” (Arias, 2017, p. 27). Además, según el relato de los docentes, busca dar cumplimiento a lo que aparece en la normatividad curricular y lo evaluado por las pruebas estandarizadas.

Sobre la enseñanza de las ciencias sociales para los valores plantea que:

Se alimenta del viejo paradigma católico que asume la labor docente como un apostolado en la línea de labrar en la mente y en el corazón de los escolares un modelo de ciudadanía virtuosa. De allí que más que los contenidos, interesan para este grupo el cultivo de actitudes y comportamientos, y hacer de los estudiantes “buenos seres humanos”. (Arias, 2017, p. 29).

Esto lo ubica como evidencia de la influencia de la formación religiosa, debido a la importancia que la iglesia católica ha tenido en el sistema educativo y el número de instituciones confesionales que hay en el país.

Respecto a la enseñanza de las ciencias sociales hacia la transformación social, dice el autor que está

pendiente del cambio sociopolítico, aunque cercana a la anterior por el espíritu de sacrificio que sugiere, está conformada por el grupo de docentes adscritos a prácticas caracterizadas por una actitud militante centrada en los objetivos de la mejora social desde la escuela, y que se asume preponderantemente desde las clases de ciencias sociales. (Arias, 2017, p. 31).

Los docentes que se agrupan aquí tienen una actitud más militante y prefieren fuentes y materiales diferentes a los del MEN, las secretarías de educación y la psicología cognitiva. Además, son críticos frente a las nuevas finalidades de las ciencias sociales en el siglo XXI (formación ciudadana, globalización, el cuidado del cuerpo y las competencias), pues las consideran parte del discurso neoliberal.

Finalmente, concluye Arias:

En síntesis, bien se plantee como meta de las ciencias sociales escolares la cuestión

política o moralista, y en menor medida la disciplinar, subyace un compromiso con la conducta y el comportamiento de los estudiantes, más que con su comprensión del mundo. Es decir que los contenidos escolares se postulan como mediación para el desarrollo de habilidades y prácticas determinadas, no como un fin en sí mismos (2017, p. 33).

Para terminar, González plantea que, las representaciones o concepciones que poseen los futuros profesores actúan como un marco de referencia desde el que intentarán tomar las decisiones que afectan el diseño y las prácticas de enseñanza. Por esto, en la medida que se logra comprender las finalidades, es posible dar más sentido a lo que sucede en las prácticas de enseñanza. (2013, p. 28).

La afirmación de este autor cobra relevancia dada la cantidad y diversidad de profesionales que pueden orientar el área de ciencias sociales, pues sus disciplinas de formación, el enfoque y la visión que tengan del área, influirá indiscutiblemente en su práctica y, específicamente, en la selección de los contenidos conceptuales que lleven al aula.

2.2 LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES

El área de ciencias sociales, al estar conformada por tantas disciplinas y ser orientada por docentes con distintas formaciones, hace que la selección de los contenidos conceptuales se convierta en una tarea fundamental.

Como se mencionó en el apartado anterior, las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales varían de acuerdo a los intereses de un grupo de sectores políticos, económicos y sociales que influyen en la construcción del currículo, además del enfoque o interés que tenga el docente mediante la enseñanza del área.

Asimismo, la selección de los contenidos conceptuales varía de acuerdo a la sociedad en donde se implementarán, aunque ha habido propuestas que buscan organizar el currículo con base, a lo que consideran, aspectos o conceptos comunes a cualquier colectividad humana (Pagès, 2002).

Ahora bien, en Colombia, el currículo de ciencias sociales no es cerrado o prescriptivo, es decir, no da una selección y secuenciación de los contenidos a la que los

docentes deban ceñirse. En cambio, podría hablarse de un currículo orientativo que se fundamenta en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002), los Estándares Básicos de Competencias (2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), pues dan una serie de orientaciones que se deben implementar en el área para la formación de ciudadanos críticos que fortalezcan una sociedad democrática.

De esta manera, plantean unas ciencias sociales abiertas, flexibles, integradas y en espiral, enfocadas en el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales (MEN, 2002). Todo esto, debe ser materializado por las Instituciones Educativas -a través de sus PEI- y los docentes en su práctica de aula.

Con esta propuesta, se pretende pasar de una enseñanza basada en la memorización de temas y procedimientos, para pasar a formar en competencias a través de conceptos centrales del área (sugeridos por la normatividad, pero no cerrados a que los docentes puedan incluir otros) trabajados en un modelo en espiral⁶, en el cual se va aumentando su complejidad de acuerdo al desarrollo cognitivo del estudiante.

El desarrollo de las competencias se realiza a través de contenidos, los cuales son entendidos como “el conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones, interacciones individuales y sociales que se realizan y forjan en el proceso educativo.” (MEN, 2002, p. 70), razón por lo cual no deben confundirse con simples temas, como suele hacerse comúnmente⁷. Sobre estos contenidos es que se diseñan las actividades de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos.

Es en este punto en donde cobra relevancia la selección de los contenidos a través de los cuales se pretenden desarrollar las competencias planteadas por el MEN, ya que esta “no obedece a una forma neutral o ingenua. Por el contrario, el currículo es un producto socio-histórico, atravesado por múltiples relaciones de fuerza que en definitiva legitiman

⁶ “Uno de los modelos alternativos con mayor potencialidad es el currículo en espiral, que secuencia los contenidos a partir de la repetición de los mismos conceptos clave en toda la etapa, aplicándolos a hechos, casos o problemas diferentes y cada vez más abstractos, complejos y generales.” (Pàges, 2002, p. 33).

⁷ “Es probable que se tienda a reducir o asimilar los ámbitos conceptuales y sus conceptos fundamentales a lo que usualmente se ha denominado “temas” o “contenidos”; sin embargo, debe aclararse que no debe caerse en este equívoco, debido a que los ámbitos conceptuales pueden contener varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, los cuales, por supuesto, se trabajan en el aula a través de temas y contenidos.” (MEN, 2002, p. 70).

las asignaturas y lo que se enseña en la escuela” (Sánchez & Bolívar, 2015, p. 62). A esto, debe sumarse la intencionalidad del docente, ya que es un sujeto social trazado por su propia ideología.

En consonancia con lo anterior, plantea Pagès:

Las finalidades o los propósitos de la enseñanza determinan el contenido que hay que seleccionar. De hecho, la primera fase de la transposición didáctica está condicionada por factores de tipo ideológico, político, sociológico y antropológico. El modelo de persona y de sociedad que se escenifica y prepara para el futuro es el referente fundamental para decidir el contenido que se selecciona. Sin embargo, en la selección de los contenidos también hay que tener en cuenta las ideas y el pensamiento del profesorado, porque influirán en las decisiones sobre qué resulta conveniente enseñar y aprender y qué no (2002, p. 7).

Sobre el qué es lo que se debe enseñar y qué es lo que se debe aprender tampoco hay un consenso, aunque hay unos ámbitos conceptuales aceptados, pues, dada la cantidad de disciplinas que componen el área -las cuales, tradicionalmente se han trabajado de forma separada- no hay una referencia disciplinar común o consenso conceptual ampliamente aceptado. Esto repercute en que no haya un marco normativo sobre la selección de contenidos conceptuales, pero brinda sugerencias que son utilizadas por los docentes, lo que, a su vez, abre la posibilidad de preguntarse ¿por qué se seleccionan unos contenidos y otros no?

Ante esta pregunta, habría que conocer las representaciones que los docentes tienen sobre su concepción de ciencia, de las ciencias sociales, de las disciplinas que componen dicha área, sus finalidades, entre otros aspectos, además de su formación académica y su práctica profesional.

Lo anterior, se complementa con lo que plantean Sánchez & Bolívar:

Cada maestro vive una historia personal marcada por rasgos particulares, que están expresadas en su ejercicio profesional, y que se traduce en el mundo de la escuela; estos rasgos se relacionan con su vivencia individual, más que su vivencia como colectivo profesional, rasgos personales que superponen a la faceta institucionalizada de su práctica.

Los rasgos psicológicos de los maestros también se incluyen, porque estos están altamente comprometidos con las actuaciones y las concepciones de los maestros (2015, p. 39).

Hasta aquí, queda claro que la selección de los contenidos siempre es un proceso que está trazado por factores ideológicos o de valor, ya que, en primer lugar, los entes encargados de orientar las políticas educativas dejan plasmados sus intereses a través de la normatividad, el currículo y las finalidades de enseñanza; en segundo lugar estaría la institución educativa, la cual los puede adaptar a su contexto y, en tercer lugar, estaría el docente, quien lleva los contenidos seleccionados al aula, no sin antes dejar plasmado sus valoraciones y consideraciones ideológicas en la selección y la forma como los desarrollará, proceso que puede realizar de forma consciente o inconsciente.

Cabe anotar que las editoriales que publican libros de texto escolares también han influido en la selección de los contenidos que realizan los docentes, pues estas han tendido a privilegiar una disciplina en particular como lo es la historia y, en menor medida, la geografía, relegando las demás disciplinas de las ciencias sociales. El mismo MEN lo reconoció en los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales al anotar que:

Los estudios hechos durante la fase del Estado del Arte, demostraron que la Geografía es en muchas ocasiones una disciplina yuxtapuesta a la historia, y las otras disciplinas sociales son prácticamente inexistentes en la Educación Básica. Prueba de ello, es el enfoque y manejo que dan las editoriales a las Ciencias Sociales en sus textos, que son seguidos por un gran número de docentes en el país, siendo ellas infortunadamente, las que han terminado desarrollando un currículo en el país (2002, p. 33).

De acuerdo con Sánchez & Bolívar (2015), los libros de texto de ciencias sociales de la década 1980 pasaron desde las nuevas visiones de un grupo de intelectuales de la Nueva Historia, con un marcado énfasis en la historia y un poco en la geografía, hasta el seguimiento juicioso de los objetivos planteados por el MEN, pero todos marcados por una fuerte influencia de la disciplina histórica. Esto muestra que, pese a unas directrices del ente rector de la educación en Colombia, la selección de los contenidos ha estado influenciada por la formación de los autores, su visión y las finalidades que pretenden alcanzar.

Lo anterior, ha dificultado la integración de las ciencias sociales, la cual, pese a ser un discurso común, es algo que no se ha logrado en la realidad, pues las áreas que la

componen se siguen tratando de forma independiente, algunas veces -como en el inicio del siglo XXI- apoyadas en los documentos oficiales que lo fomentan (estándares básicos en competencias) (Sánchez & Bolívar, 2015).

Por lo tanto, es de reconocer que el libro de texto escolar es un instrumento y una estrategia de poder, ya que son un reflejo de la sociedad -y el momento- en que se producen. Además, el libro de texto sigue influenciando la selección de los contenidos, pues los docentes lo siguen tomando como una fuente, al menos inicial, para hacer la revisión teórica de los contenidos y para basarse en las actividades que llevarán al aula (González y Santisteban, 2016).

A todo esto, habría que sumar que, en Colombia, la construcción del currículo en ciencias sociales podría considerarse algo contradictoria, pues mientras se dan pasos para superar las falencias del pasado, se construyen otros documentos que van en contravía de la esencia de los primeros o, mínimamente, haciendo perder de vista el propósito inicial. Además, la influencia de varios entes relacionados con la educación en el país, también dificultan dicha labor, pues al no unificar criterios, se permite que las editoriales, las instituciones educativas y los docentes se acomoden de acuerdo al documento que les brinde lo más parecido a lo que estaban habituados o lo que pragmáticamente sea más conveniente según los indicadores con que se les mida. Muestra de esto sería lo que plantea Arias (2015) sobre la aparición de los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales, los cuales tenían una pretensión más holística e integradora, pero luego publican los estándares básicos de competencias, en los que se plantean contenidos específicos por ciclos académicos. A ello se suma que en 1999 el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) publica un documento en el que enmarca la elaboración de sus pruebas, pero también definiendo el carácter de las ciencias sociales, sus ejes de enseñanza, sus componentes, etc. Al respecto, Arias lo plantea de la siguiente manera:

La lógica de los exámenes del Icfes, en la práctica, jalonó la elaboración de currículos en las instituciones educativas y la estructura de los libros de texto del área, pues, en el fondo, al prescribir las lógicas de la elaboración de las pruebas censales, se mide el rendimiento de los colegios y su clasificación en el ranking de calidad. Más allá de las discusiones de tipo epistemológico sobre la naturaleza de las disciplinas escolares, en el

imaginario social y en las políticas educativas, serán los resultados de estas evaluaciones los que definirán la calidad de la educación impartida en el país (2015, p.140).

En definitiva, puede decirse que, pese a la existencia de una normatividad orientativa frente a los contenidos conceptuales que deben llevarse al aula, esto no significa que lo hagan de la manera prescrita, pues el docente al tomar decisiones, está haciendo uso de su proceso personal (de vida, educativo, profesional), lo cual afecta directamente sobre la selección de los contenidos, el diseño de la clase y la evaluación (González, 2013).

Entre tanto, como se ha venido reiterando, la multiplicidad de disciplinas -y el conocimiento acumulado en cada una de ellas- que conforman el área de ciencias sociales hace que se complejice la selección de los contenidos conceptuales, pues siempre será rebatible la selección de uno u otro. En esta medida, para tratar de superar esta situación y no caer en discusiones disciplinares, se debe partir de que las ciencias sociales recogen los conocimientos que se obtienen de la reflexión sobre la sociedad, para así buscar conceptos centrales que permitan comprender y explicar los fenómenos que en ella ocurren. Por lo tanto, dichos conceptos deben ser amplios y con la característica de que puedan ser abordados desde diversas disciplinas con miras a obtener explicaciones holísticas.

Ahora bien, se entenderá por contenidos conceptuales a aquellos “contenidos transdisciplinares o conceptos clave paradigmáticos” (Sánchez & Bolívar, 2015, p. 25) con los cuales se pretende lograr la finalidad establecida. En esta medida, para este trabajo de investigación, se entenderá que la selección de los contenidos conceptuales es el proceso de selección de los conceptos centrales y de los temas a través de los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza. Este proceso sigue unos criterios que podrían agruparse en lo planteado por Pagès:

La selección de los contenidos puede realizarse considerando:

- Los problemas o retos a los que la sociedad ha de hacer frente en cada momento histórico.
- La lógica de las disciplinas científicas.
- Los intereses y la motivación de quienes aprenden (2002, p. 29).

Para lograr lo anterior, es necesario establecer la lógica⁸ y la secuenciación en la cual se darán con el fin de alcanzar la competencia deseada.

Para terminar, vale la pena recordar las palabras de Joan Pàges, citado por Cerdá, Funes y Jara:

Las finalidades que presiden, y determinan, la selección de los contenidos, están íntimamente relacionadas con una axiología concreta. Los contenidos que se enseñan o dejan de enseñar, reflejan una determinada visión del mundo, una ideología, sobre la cual el alumno construirá de alguna manera su propia visión del mundo, de su persona, del futuro que quiere construir y del protagonismo que va a tener en su construcción (2018, p. 22).

⁸ Sobre la lógica en la selección de los contenidos, Benejam plantea: (...) es importante que los contenidos sigan alguna lógica, no tanto por su carácter científico como por su valor formativo, ya que la ausencia de lógica sería un grave obstáculo para el aprendizaje. La enseñanza debe seguir una opción, (...) pero tampoco significa que toda opción sea siempre válida. En cualquier caso, la lógica elegida debe ser aquella que facilite mejor el aprendizaje, y debe basarse en criterios explícitos y públicos de forma que admita la crítica, el debate y la alternativa. (1997, p. 86).

3 METODOLOGÍA

En el siguiente capítulo, se presentan los aspectos relacionados con el proceso metodológico llevado a cabo durante la investigación, cuyo propósito fue analizar los criterios según los cuales los docentes seleccionan los contenidos conceptuales del área de Ciencias Políticas en la educación media en el departamento de Antioquia. Inicialmente, se ofrece una descripción general sobre el enfoque y alcance de la investigación; luego, se detallan las características de la unidad de trabajo y las etapas del diseño metodológico que se ha establecido para el proyecto de investigación. Posteriormente, se presentan las categorías de análisis con sus respectivos criterios y, para finalizar, se indican las técnicas de recolección y registro de la información.

Es importante destacar que este trabajo es de corte teórico, razón por la cual no se presentan estrategias de intervención didáctica o pedagógica para recolectar o registrar la información.

3.1 TIPO, ENFOQUE Y ALCANCE

El enfoque de esta investigación fue mixto, debido a que permitió combinar y aprovechar las ventajas de los métodos cualitativos y cuantitativos; por lo tanto, se pudo recolectar datos de una manera más completa y validar los resultados a través de diferentes estrategias. El uso de este enfoque facilitó complementar y enriquecer los resultados obtenidos en las dos categorías de análisis elegidas, pues la información cualitativa sirvió de soporte para profundizar en el entendimiento de los resultados obtenidos por los métodos cuantitativos. De la misma manera, los métodos cuantitativos proporcionaron datos objetivos y estadísticamente confiables para contrastar los resultados obtenidos de la metodología cualitativa y, de esta manera, incrementar la validez y la confiabilidad de los resultados, otorgando mayor rigor a la investigación.

El estudio adoptó un alcance descriptivo-exploratorio, esencial para indagar y comprender los criterios utilizados por algunos docentes en la selección de los contenidos conceptuales del área de Ciencias Políticas en la educación media en Antioquia.

El componente descriptivo permitió catalogar y describir las consideraciones específicas que los docentes emplean para la selección de contenidos conceptuales. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), los estudios descriptivos son fundamentales para

detallar fenómenos con precisión, facilitando un entendimiento claro de las condiciones actuales. Complementando el enfoque descriptivo, la profundidad exploratoria en las razones subyacentes y los ‘cómo’ detrás de las consideraciones de los docentes, permitió identificar y formular supuestos sobre las influencias y motivaciones de los docentes. Por otro lado, Robson y McCartan (2016) destacan que los estudios exploratorios son ideales para investigar en áreas poco comprendidas, abriendo caminos para investigaciones futuras mediante la generación de nuevas ideas y teorías.

3.2 POBLACIÓN Y CONTEXTO

En el contexto nacional, la profesión docente en los niveles de educación básica y media está reglamentada por los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, que operan de manera simultánea. Además, los docentes que orientan el área de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia en el sector oficial son profesionales licenciados y no licenciados cuyos títulos válidos para ejercer como docente de aula en dicha área están contenidos en el artículo 2.1.4.18. de la resolución 3842 de 2022, “por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones”.

Del mismo modo, los docentes pertenecen a diferentes regiones del país y, en consecuencia, provienen de distintas universidades -tanto públicas como privadas-, lo que puede derivar en diversos tipos académicos de pensamiento y de enseñanza de acuerdo a su contexto de formación.

3.3 UNIDAD DE TRABAJO

El estudio se llevó a cabo con 21 docentes en ejercicio (11 licenciados y 10 profesionales no licenciados), -nombrados para el área de Ciencias Sociales-, del departamento de Antioquia que orientan -u orientaron- el área de ciencias políticas en la educación media, y que, de manera voluntaria, respondieron los cuestionarios propuestos.

3.4 CONSIDERACIONES ÉTICAS

En aras de garantizar la protección de la información personal de los participantes, se socializó el propósito y se presentó el consentimiento informado que diligenciaron de

manera virtual o presencial con el que autorizaron el uso de la información, para fines académicos dentro de la investigación (anexo 1).

3.5 UNIDAD DE ANÁLISIS

En la investigación se abordaron dos categorías centrales que permitieron la interpretación y análisis de los resultados. Dichas categorías fueron las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la selección de contenidos conceptuales y se presentan en la tabla 1.

Cabe aclarar que, dada la escasa información sobre la enseñanza, específicamente, de las Ciencias Políticas, para este trabajo se partió de categorías de las ciencias sociales, entendiendo también que la política es una disciplina que está contenida dentro de estas. Al mismo tiempo, en la práctica -y en la mayoría de los casos- los docentes del área de ciencias sociales son los encargados de orientar el área de Ciencias Políticas en la educación media. También debe tenerse en cuenta que, dada la falta de normatividad curricular para el área de Ciencias Políticas, se debe partir de lo propuesto para el área de ciencias sociales (Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, DBA) a la hora de definir las finalidades y los contenidos que se orientarán.

Por otro lado, luego de realizar un recorrido por las teorizaciones y clasificaciones de las finalidades de las ciencias sociales como las de Santisteban (2011), Pagès (2002), González (2013) y Arias (2017), se optó por utilizar las planteadas por este último, ya que recoge gran parte de las finalidades descritas por los otros autores -ya que se basó en varios de ellos- y las recogió en tres grupos, frente a los cinco de González y seis de Santisteban.

En cuanto a la selección de los contenidos conceptuales, luego de mostrar la cantidad de elementos y factores que influyen dicha selección, se decantó por utilizar las consideraciones que sugiere Pagès (2002) para este proceso como las subcategorías y complementarlas con los indicadores y criterios deducidos o adaptados de otras partes de su texto.

Tabla 1. Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Criterios
Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales (Arias, 2017)	Disciplinar	Enfocada a lo académico	- Uso de fuentes. - Manejo conceptual. - Cumplimiento de normatividad curricular.
	Valores	Cultivo de actitudes y comportamientos	- Mantener la tradición. - Respetar las normas. - Tendencia religiosa.
	Transformación	Mejora social desde la escuela	- Formar para la ciudadanía. - Educar para el debate político. - Pensamiento crítico.
La selección de los contenidos conceptuales (Pagès, 2002)	Los problemas o retos a los que la sociedad ha de hacer frente en cada momento histórico.	Lo que consideran necesario aprender	- Temas de actualidad. - Modelo cronológico.
	La lógica de las disciplinas científicas.	Manejo conceptual propio del área	- Conceptos políticos básicos. - Abstracción. - Relación teoría-práctica.
	Los intereses y la motivación de quienes aprenden.	Lo que consideran necesario enseñar	- Contenidos cercanos al estudiante. - Modelo concéntrico.

3.6 TÉCNICAS Y FUENTES DE RECOLECCIÓN

En el ejercicio de recopilación de información y datos para el desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta su carácter mixto, se hizo necesario diseñar instrumentos de registro y recopilación de la información, tales como un cuestionario abierto y un cuestionario en escala de Likert que fueron validados previamente por la asesora y por los evaluadores de trabajo de grado y aplicados en una prueba piloto que permitió realizar ajustes pertinentes. Los cuestionarios se distribuyeron a través de correo electrónico y plataformas de gestión educativa para facilitar el acceso y la participación de los docentes del departamento de Antioquia. Se estableció un plazo de 2 a 3 semanas para completarlos con recordatorios semanales para maximizar la tasa de respuesta.

3.6.1 Cuestionario abierto

Se propuso un cuestionario abierto de 12 preguntas (anexo 2) que facilitó el registro de información cualitativa para obtener una mejor comprensión, tanto de los criterios que utilizan los docentes para la selección de los contenidos, como de las finalidades con las que enseñan las ciencias políticas y cualquier influencia o consideración personal que afecte su selección de contenido.

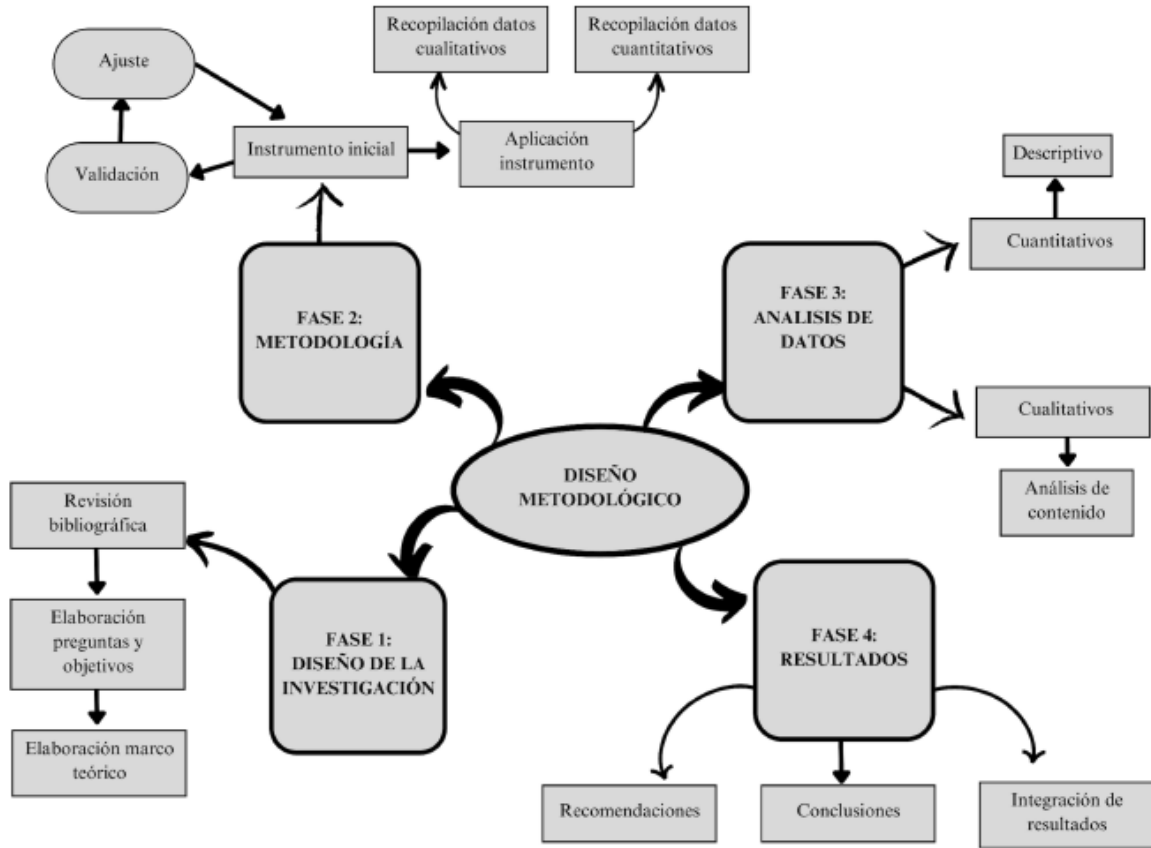
3.6.2 Cuestionario en escala de Likert

Este instrumento (anexo 3) incluyó 18 afirmaciones relacionadas con los criterios de selección de contenidos sobre las cuales los docentes indicaron su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de Likert y permitió recopilar datos cuantitativos de los docentes, lo que aportó una visión general y comparativa de los criterios y finalidades más comunes utilizados. Igualmente, facilitó la identificación de patrones y tendencias frecuentes.

3.7 DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación, se presenta el esquema que presenta el diseño metodológico:

Figura 1. Diseño metodológico



3.8 PLAN DE ANÁLISIS

El análisis de la información se desarrolló una vez se recopilaron las respuestas a través de los cuestionarios y se transcribieron de manera textual para preservar la fidelidad de las respuestas y facilitar el análisis de contenido con el que se buscó identificar aspectos comunes y diversos entre los docentes participantes.

3.8.1 Análisis cualitativo

En esta investigación, las unidades de análisis comprendieron específicamente las respuestas proporcionadas por los docentes respecto a los criterios que utilizan para seleccionar los contenidos conceptuales y las finalidades detrás de su enseñanza de las Ciencias Políticas. Por otro lado, las unidades de contexto se refirieron a los mismos cuestionarios, los cuales sirvieron como la fuente de los enunciados y proporcionaron el marco contextual para las respuestas obtenidas. Las respuestas al cuestionario abierto

fueron codificadas utilizando un esquema basado en las categorías de análisis y los objetivos de investigación, se identificaron temas comunes, patrones, divergencias y se trianguló con el marco teórico.

3.8.2 Análisis cuantitativo

Se realizó la tabulación de la escala de Likert en hojas de cálculo y se aplicó estadística descriptiva y comparativa a los datos. Además, se calcularon las frecuencias y los porcentajes de las respuestas similares o diferentes, los cuales fueron presentados por medio de gráficos de barra.

Finalmente, se integraron los resultados de ambos tipos de análisis para proporcionar una visión comprensiva de los criterios utilizados por los docentes en la selección de contenidos conceptuales del área de Ciencias Políticas, se elaboraron las conclusiones y las recomendaciones.

4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo se centra en el análisis y la discusión de los resultados obtenidos, explorando en detalle cómo algunos docentes de Ciencias Políticas en la educación media de Antioquia seleccionan los contenidos conceptuales. La investigación se orienta para abordar los dos primeros objetivos específicos mediante el uso de dos instrumentos diferenciados que facilitan la visualización de los datos cualitativos y cuantitativos necesarios. El tercer objetivo, se resuelve una vez se haya realizado el análisis e interpretación de la información recolectada.

Para realizar el análisis y discusión de los datos recolectados se hará una caracterización de los participantes, seguida del análisis del cuestionario de preguntas abiertas, la interpretación de las preguntas en escala de Likert y se finaliza con algunas recomendaciones para la selección de los contenidos conceptuales.

4.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

De los 21 docentes participantes, 11 son licenciados y 10 son profesionales no licenciados. De estos, 7 son mujeres y 14 son hombres.

Dentro de los licenciados, se encuentran que son formados en varias licenciaturas como la licenciatura en ciencias sociales (4), licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales (2), licenciatura en filosofía (2), licenciatura en geografía e historia (1), licenciatura en historia y filosofía (1) y licenciatura en filosofía y educación religiosa (1).

Dentro de los profesionales no licenciados, también se encuentran varias formaciones en disciplinas de las ciencias sociales como la historia (4), la ciencia política (4) y la sociología (2).

Lo anterior evidencia la diversidad de títulos profesionales aceptados en el manual de funciones para poder ejercer como docente del área de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

Las universidades de donde son egresados son: Universidad de Antioquia (6), Universidad Nacional de Colombia (5), Universidad Autónoma Latinoamericana (3), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1), Universidad de Caldas (1), Universidad del Cauca (1), Universidad de Pamplona (1), Universidad del Atlántico (1), Universidad

Católica de Oriente (1) y Universidad Católica del Norte (1). Siete de ellas de carácter público y cuatro de carácter privado.

En cuanto a los títulos de posgrado, se tiene que 8 licenciados tienen título de maestría y uno de ellos, además, tiene título de Doctor en Filosofía. En cuanto a los profesionales no licenciados, 6 de ellos cuentan con título de posgrado. Dentro de los títulos de posgrado hay cierta variedad, encontrando maestría en educación (3), maestría en gestión de la informática educativa (3), maestría en historia (2), maestría en tecnologías digitales aplicadas a la educación (1), maestría en educación inclusiva e intercultural (1), maestría en neuropsicología y educación (1), maestría en paz, desarrollo y ciudadanía (1), maestría en archivística (1), maestría en ciencias políticas y doctorado en filosofía (1). Las universidades que otorgaron los títulos de posgrado son: Universidad de Santander (4), Universidad Nacional de Colombia (3), Universidad Católica de Oriente (2), Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) (2), Universidad Minuto de Dios (1), Universidad Pontificia Bolivariana (1), Universidad Internacional Iberoamericana (1).

Las instituciones educativas en donde laboran los docentes se encuentran en varias subregiones del departamento de Antioquia, como puede verse en la tabla 2.

Tabla 2. Subregión y municipio de los participantes

Subregión	Municipio	Docentes participantes
Área metropolitana	Medellín	5
	Copacabana	1
	Girardota	1
	Barbosa	1
Norte	Donmatías	5
	Carolina del príncipe	1
Oriente	Rionegro	1
	Guatapé	1
Nordeste	Amalfi	1
	Segovia	1
Suroeste	Concordia	1

Urabá	Dabeiba	1
	Apartadó	1

En este punto cabe aclarar que, debido al concurso docente del año 2022, muchos docentes se trasladaron, razón por la cual pudieron haber orientado el área de Ciencias Políticas en municipios diferentes a los que residen en la actualidad.

En la tabla 3, se pueden observar los años de experiencia como docentes de secundaria, la cual va desde los seis hasta los treinta años. De igual manera, en la tabla 4 se puede ver la experiencia de los docentes encuestados orientando, específicamente, el área de Ciencias Políticas.

Tabla 3. Años de experiencia como docentes de secundaria

Años de experiencia	Número de docentes
6	2
7	2
8	3
9	2
10	1
11	1
14	2
15	1
16	2
18	1
19	1
20	1
24	1
30	1

Tabla 4. Años de experiencia orientando el área de Ciencias Políticas

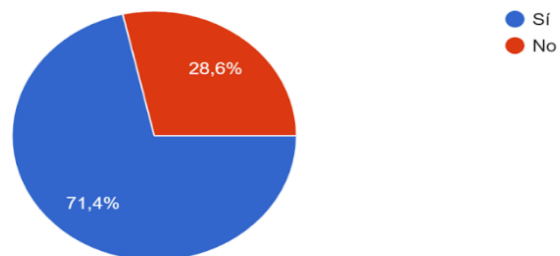
Años de experiencia orientando el área de Ciencias Políticas	Número de docentes
1	3
2	1
4	2
5	2
7	3
8	2
9	1
10	3
11	1
13	1
15	1
16	1

Respecto a si el área de Ciencias Políticas se orienta de forma independiente, 15 docentes respondieron que sí y los 6 restantes que no, como se puede observar en la figura 2:

Figura 2. Ciencias Políticas como área independiente

¿En la institución educativa en donde labora, el área de ciencias políticas se orienta como área independiente?

21 respuestas



4.2 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS

Los resultados obtenidos del cuestionario abierto proporcionaron una comprensión de los criterios personales y profesionales que los docentes aplican al seleccionar los contenidos conceptuales. Las respuestas detallaron una variedad de enfoques, desde la adhesión a la normativa curricular establecida hasta la adaptación de contenidos para reflejar las necesidades contemporáneas y contextuales de los estudiantes. Además, se destacaron las finalidades educativas, como el fomento del pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

Dentro del instrumento de recolección de información utilizado se incluyeron 12 preguntas abiertas, de las cuales, tres buscaban datos generales sobre la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales que pretenden los participantes, lo que entienden por las ciencias políticas y su afinidad con dicha área, lo cual permitió dar contexto a los datos. Las nueve preguntas restantes estuvieron ancladas a las categorías, subcategorías, indicadores y criterios que guían este trabajo.

Para el análisis de la información se codificaron las preguntas de la siguiente manera y como aparece en la tabla 5: a las preguntas abiertas se les asignó la letra P y el número correspondiente al orden en que aparecieron en la encuesta. De esta forma, estas preguntas se codificaron desde P1 hasta P12.

Tabla 5. Codificación de las preguntas abiertas

Código	Pregunta
P1	¿Cuál es su finalidad con la enseñanza de las ciencias sociales?
P2	¿Qué entiende usted por ciencias políticas?
P3	En una escala de 1 a 5 diga su afinidad con el área de ciencias políticas, siendo 1 nada afín y 5 completamente afín.
P4	¿Cuáles son las fuentes que utiliza para seleccionar los contenidos? Normatividad y material del Ministerio de Educación Nacional, libros de texto, etc.
P5	¿De dónde proviene el material que utiliza para sus clases? Ministerio de Educación Nacional, libros de texto, ONG's, Internet, etc.
P6	¿Cuál es su posición respecto al cumplimiento de la normatividad curricular en su práctica de aula?

P7	¿Considera que la enseñanza de las ciencias sociales, más allá de los contenidos, debe ir enfocada a la formación en valores, a mantener la tradición y a respetar las normas establecidas? ¿Si, no, por qué?
P8	¿Cuáles considera que son sus finalidades con la enseñanza de las ciencias políticas?
P9	¿Cuáles son los principales contenidos que selecciona para llevar al aula en el área de ciencias políticas?
P10	¿Qué elementos tiene en cuenta para seleccionar los contenidos que lleva al aula?
P11	¿Qué estrategias de enseñanza utiliza en el aula que le faciliten relacionar los conceptos con la realidad?
P12	¿Para la selección de los contenidos tiene en cuenta los temas cercanos a los estudiantes, además de los que les interesen y generen motivación? ¿Si, no, por qué?

Igualmente, con las respuestas a estas preguntas, se les asignó la codificación de cada pregunta, añadiendo la letra R, desde R1 hasta R21. En esta línea, las respuestas aparecen con la codificación correspondiente a la pregunta, seguido de la respectiva respuesta así: para la pregunta 1, P1R1, P1R2, P1R3, ..., P1R20, P1R21; pregunta 2, P2R1, P2R2, ..., P2R20, P2R21; pregunta 12, P12R1, P12R2, ..., P12R20, P12R21. La totalidad de las respuestas a las preguntas formuladas se encuentran en el anexo 4.

Aclarado esto, frente a la pregunta P1 sobre la finalidad que tienen los participantes mediante la enseñanza de las ciencias sociales se encuentra que hay una clara tendencia a la formación en pensamiento crítico, la reflexión, el compromiso social y la participación ciudadana.

Al analizar estas respuestas, se encuentra que reflejan una amplia gama de finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, todas ellas centradas en el desarrollo de ciudadanos críticos, comprometidos y participativos, capaces de comprender, analizar y transformar críticamente la realidad social y política en la que viven. Las respuestas resaltan la importancia de promover el pensamiento crítico, el análisis reflexivo y la participación activa en la vida democrática, así como el fomento del respeto a la diversidad cultural, los derechos humanos y la justicia social. En conjunto, estas finalidades reflejan el objetivo fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales de promover una ciudadanía

informada, comprometida y responsable en la construcción de sociedades más justas, equitativas y democráticas.

En estas respuestas se encuentra un énfasis en la formación de estudiantes críticos como se puede ver en las respuestas P1R3, P1R7, P1R8, P1R13, P1R14, P1R15 y P1R20; que comprendan su contexto y el mundo (P1R4, P1R5, P1R8, P1R9, P1R10, P1R11, P1R17, P1R18, P1R21) y que transformen su entorno mediante la reflexión y el compromiso social (P1R1, P1R3, P1R6, P1R12, P1R19).

Frente a la pregunta P2, los resultados muestran una variedad de perspectivas sobre el objeto de estudio y el alcance de la ciencia política, desde el análisis de las formas de gobierno y las relaciones de poder, hasta el estudio del comportamiento social y el ejercicio del poder político en la sociedad.

El tema del poder resalta en las respuestas, pues aparece en 9 de ellas (P2R3, P2R4, P2R8, P2R9, P2R13, P2R15, P2R17, P2R20, P2R21), bien sea definiendo la ciencia política como el estudio del poder o como las relaciones de poder entre la sociedad y el Estado. También tocan temas como la organización de la sociedad (P2R2), las formas de gobierno y sus sistemas políticos (P2R1, P2R6, P2R7).

En general, estas respuestas reflejan una comprensión variada, pero coherente de la Ciencia Política como disciplina que estudia el poder, las relaciones sociales y los sistemas de gobierno, pero en todas se infiere la búsqueda de la comprensión de la realidad política. Las diferencias en las respuestas pueden deberse a diferentes perspectivas teóricas, enfoques metodológicos o énfasis particulares de cada individuo.

Si se analizan las respuestas de los licenciados y los profesionales no licenciados, se encuentra que la mayoría de respuestas en ambos grupos comparten la referencia al poder y sus relaciones con la sociedad, pero se diferencian en cuanto a que los licenciados tienden a ser más generales y amplios en sus respuestas, mientras que los no licenciados son más específicos y detallados en la descripción de la ciencia política y sus aplicaciones.

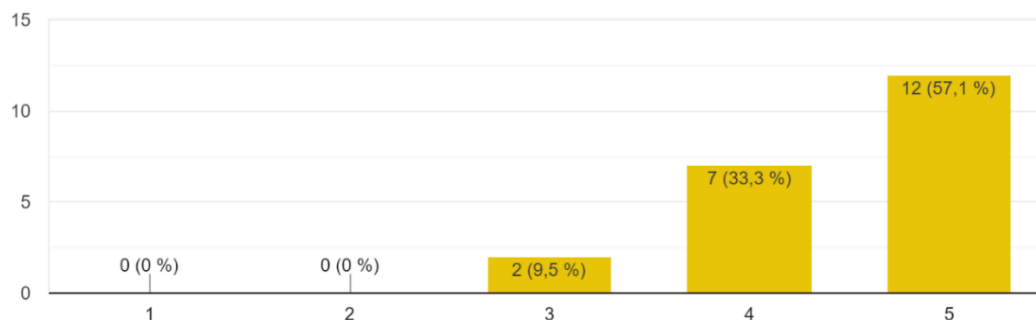
Ahora bien, el grado de afinidad que sienten los docentes encuestados frente al área de ciencias políticas es alto, pues, al pedirles que la expresaran en una escala de 1 a 5, ninguno de los 21 participantes seleccionó las opciones 1 y 2 que correspondían a ninguna afinidad,

mientras que el 90.4% (19) muestran afinidad con el área, de los cuales el 57.1% (12) señalaron una completa afinidad. Lo anterior se puede apreciar gráficamente en la figura 3.

Figura 3. Afinidad de los encuestados con el área de Ciencias Políticas

En una escala de 1 a 5 diga su afinidad con el área de ciencias políticas, siendo 1 nada afín y 5 completamente afín.

21 respuestas



En la pregunta P4, las respuestas recogen como la principal fuente utilizada para la selección de los contenidos a la normatividad y los documentos del MEN como los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), además de los libros de texto y las mallas curriculares (P4R1, P4R2, P4R3, P4R7, P4R8, P4R9, P4R11, P4R12, P4R13, P4R14, P4R15, P4R18, P4R20, P4R21). También se destaca el uso de material de Internet (P4R4, P4R5, P4R6, P4R17, P4R20). En menor medida y en respuestas puntuales, los participantes mencionan libros (P4R5, P4R6, P4R7, P4R16, P4R17), revistas (P4R7, P4R17, P4R20), noticias (P4R4, P4R14) y textos especializados o de autores específicos (P4R10, P4R11).

En definitiva, comparando las respuestas de los licenciados y los profesionales no licenciados, no se observan mayores diferencias entre las fuentes que utilizan para la selección de los contenidos, pues coinciden en apoyarse en la normatividad, los libros de texto y las mallas curriculares.

Al analizar las respuestas a la pregunta P5 se encuentra que destacan ampliamente la utilización de materiales para las clases provenientes de los libros de texto y de Internet (se incluyen las bibliotecas y repositorios virtuales y los artículos académicos tomados de la

red), pues aparecen en casi la totalidad de estas. En menor medida, aparece materiales hechos por el MEN y ONG's y, de forma puntual, respuestas como la P5R11 que menciona textos de ciencia política y economía, la P5R15, la cual, además de especificar la editorial de los libros de texto (Santillana), menciona textos de filosofía, ciencia política, historia y economía; la P5R18 que menciona textos clásicos, estudios y debates contemporáneos en repositorios virtuales, y la P5R19 que utiliza cibergrafías, audiovisuales, literatura, presentaciones en PowerPoint y la página web de la UNESCO.

No se observan diferencias significativas entre los materiales que utilizan para las clases entre los licenciados y los profesionales no licenciados.

Frente a la pregunta P6 sobre la posición respecto al cumplimiento de la normatividad curricular en la práctica de aula de los participantes, hay diversidad de opiniones, desde los que la consideran necesaria, pues sirve como una guía y da un orden al proceso de enseñanza de los estudiantes (P6R3, P6R6, P6R21), hasta quienes consideran que la importancia radica en la autonomía del docente y la libertad de cátedra (P6R5, P6R7, P6R18). Entre estas dos posiciones queda un grupo intermedio (P6R6, P6R8, P6R9, P6R10, P6R11, P6R15, P6R17, P6R19, P6R20), pues considera que la normatividad es una guía necesaria, pero que no se limitan a ella o los debería limitar, ya que piensan que debe haber una adaptación a las necesidades propias del contexto. Después de todo, cabe resaltar la respuesta P6R13, debido a que recoge gran parte del sentir de los participantes y parte de lo que se plantea en este trabajo: “Para ciencias políticas no hay una normatividad establecida y específica. No es posible aplicar ninguna normatividad curricular. Sin embargo, en caso que exista: la normativa está como una guía más, no como una camisa de fuerza a la que sí o sí se debe uno ceñir. Existe la libertad de cátedra que permite expandir horizontes del aprendizaje”.

Comparando entre las respuestas de los licenciados y los profesionales no licenciados se encuentra que en ambos grupos hay diferentes opiniones sobre el cumplimiento de la normatividad curricular como las posibles limitaciones que puede representar frente a la libertad de cátedra, además de la necesidad de la adaptación de acuerdo al contexto. Ahora bien, en las respuestas de los profesionales no licenciados hay posiciones más críticas frente al cumplimiento de la normatividad curricular, ya que,

aunque reconocen su importancia, consideran que no debe ser una “camisa de fuerza”, resaltan la importancia de la libertad de cátedra y la adaptación a los contextos. Incluso la P6R12 plantea que “no es eficiente en instituciones públicas”, aunque no amplía su respuesta.

Respecto a la pregunta P7 se evidencian diferencias más claras entre las respuestas de los licenciados y los profesionales no licenciados.

Mientras que en los licenciados sólo tres -de los once- participantes dicen directamente no considerar que la enseñanza de las ciencias sociales deba ir enfocada a la formación en valores, a mantener la tradición y a respetar las normas establecidas, siete de los diez profesionales no licenciados manifiestan claramente no estar de acuerdo con esto.

Los demás participantes, en mayor o menor medida, sí consideran que se debe formar en valores, tradiciones y el seguimiento a la norma, siendo más directas las respuestas de algunos de los licenciados, como, por ejemplo: “De acuerdo, hay que formar en valores, respeto y vivencia por la cultura, respeto por la norma, cumplimiento de la Constitución Política de Colombia” (P7R4); “Además de los contenidos propios, Debe formar en valores cívicos, independiente de las tradiciones” (P7R5). Cabe aclarar que dentro de este grupo se encuentran respuestas que son menos claras y que, incluso, podrían considerarse como contradictorias en sí mismas.

Las razones por las que los tres licenciados no están de acuerdo son: “No, porque la finalidad del área es aproximar al estudiante al conocimiento de las ciencias como la historia, la geografía, economía, política, entre otras, para que de manera crítica y propositiva asuma compromisos sociales” (P7R8); “No me parece que sea propio de las ciencias sociales generar seguimiento ciego de normas solo porque se consideran adecuadas para una sociedad... y se asuma que el colectivo (en una idea de totalidad) hizo parte de su construcción. Se deben establecer nociones de los valores en circunstancias que permitan el juicio crítico del joven sobre cómo y en qué medida se debe aplicar” (P7R11). Dentro de este grupo destaca la respuesta P7R7 “La enseñanza de las Ciencias Sociales debe ir mucho más allá de los contenidos, de los valores, de la tradición y del respeto a la norma, las Ciencias Sociales debe darle sentido a todo lo anterior para crear una cultura política diferente a la que vivimos”, pues trasciende a la pregunta.

Entre las razones que dan los profesionales no licenciados para no estar de acuerdo, están las siguientes: “No. Las ciencias sociales deben buscar dar herramientas para vivir en sociedad y comprender las relaciones sociales, eso no quiere decir que tenga que someter al ciudadano a los valores y la tradición. Los ciudadanos pueden romper con las tradiciones si lo consideran necesario para el avance de la sociedad” (P7R13); “No, por el contrario, debe incentivar prácticas de transformación” (P7R14); “No, porque no siento que el fin sea promover el pensamiento conservador, antes es necesario el pensamiento crítico estructurado” (P7R15); “No, porque sería encasillar el pensamiento limitando la reflexión, la construcción de nuevas teorías que permitan el abordaje e interpretación de las transformaciones sociales en una sociedad en constante cambio” (P7R17); “No debe enfocarse en esto, pues iría en contra de la formación en pensamiento crítico que tanto se pregona. Aunque hay que reconocer que el sistema educativo está diseñado para que se mantenga la tradición y se respeten las normas” (P7R21). Llama la atención la respuesta P7R18 (La enseñanza de estos valores debe darse para poder ser criticados y entendidos como parte del devenir de la ideología en las sociedades), pues utiliza los valores y tradiciones como elementos para el proceso de aprendizaje.

Por último, respecto a esta pregunta se puede decir que los profesionales no licenciados son quienes más están en desacuerdo con lo planteado en la pregunta y son más directos en las razones que enuncian.

También se evidencia que coexisten las dos posiciones dentro de los docentes en ejercicio y que, a pesar de manifestar que sus finalidades con la enseñanza de las ciencias sociales son formar ciudadanos críticos y propositivos, se muestra cierta contradicción al expresar que consideran que más allá de los contenidos, la enseñanza de las ciencias sociales debe estar enfocada a la formación en valores, a mantener la tradición y a respetar las normas establecidas.

Al analizar las respuestas a la pregunta P8 se encuentra, nuevamente, gran diversidad, debido a que algunas se centran en la comprensión del contexto político y social, como las P8R1, P8R4, P8R9 y P8R13 que destacan la importancia de que los estudiantes entiendan los sistemas de gobierno y la situación política tanto a nivel nacional

como internacional, o las P8R5, P8R11, P8R17 y P8R20 que buscan que los estudiantes comprendan su papel como ciudadanos y actores políticos en la sociedad.

Otras se enfocan en el desarrollo del pensamiento crítico y propositivo mediante la formación de sujetos críticos, pero a la vez propositivos, capaces de analizar los problemas y buscar soluciones (P8R2, P8R6, P8R14, P8R15, P8R19); la formación ciudadana y la participación política, enseñando la importancia de la formación ciudadana y el desarrollo de habilidades políticas para participar en la vida política y social (P8R10, P8R17, P8R20). Finalmente, dos respuestas manifiestan como su finalidad de enseñanza con las ciencias políticas, el reconocimiento de las relaciones de poder en la vida de las personas (P8R3, P8R18).

Comparando entre las respuestas de los licenciados y los profesionales no licenciados no se encuentran mayores diferencias, pues ambos grupos coinciden en la importancia de desarrollar el pensamiento crítico y propositivo en los estudiantes y destacan la necesidad de comprender el contexto político y social.

En cuanto a las respuestas de P9, se puede identificar la coincidencia de respuestas alrededor de conocimientos teóricos que van desde conceptos como la política, el poder y el Estado, hasta conocimientos prácticos como de aplicación en la vida cotidiana como el conocimiento de la constitución política y los mecanismos de participación ciudadana. También se identifica un enfoque en la comprensión del poder y la política, ya que muchas respuestas se centran en temas relacionados con el poder, la política y la organización del Estado, lo que sugiere una preocupación por comprender cómo funcionan las estructuras de poder en la sociedad. Igualmente, destaca la importancia de relacionar los conceptos políticos con la vida cotidiana de los estudiantes, mostrando cómo los sistemas políticos y las formas de gobierno impactan en su día a día. De esta manera, respuestas como las P9R1, P9R3, P9R6, P9R8, P9R10, P9R11, P9R12, P9R15, P9R17, P9R18, P9R19, P9R20 y P9R21 tienen un enfoque teórico al centrarse en el concepto de política y el para qué de esta, el concepto de poder, el de Estado, su estructura y sus tipos, las ideologías políticas, las relaciones internacionales y la geopolítica. Cabe anotar que algunas de estas respuestas mencionan también los temas y problemas sociales y políticos contemporáneos. Otras tienen un enfoque más práctico y centrado en lo nacional, como las P9R2, P9R9 y P9R14,

quienes centran los temas en el conocimiento de la constitución política, los deberes y derechos, los mecanismos de participación ciudadana y los de protección de los derechos.

Comparando las respuestas de los licenciados y los profesionales no licenciados, no se encuentran diferencias significativas, debido a que ambos grupos abordan una amplia gama de temas relacionados con la política y la ciencia política, desde conceptos teóricos hasta aplicaciones prácticas. De igual forma, ambos grupos reconocen la importancia de relacionar los conceptos políticos con la vida cotidiana y los eventos actuales.

Frente a P10, los elementos que tienen en cuenta los encuestados para seleccionar los contenidos que llevan al aula van desde lo planteado en la normatividad, hasta los temas de actualidad y los intereses de los estudiantes. Por ejemplo, las respuestas P10R1, P10R3, P10R8, P10R12, P10R17, P10R19, P10R20 y P10R21 toman en cuenta la normatividad curricular, al igual que las mallas curriculares y los planes de estudio, pero en el caso de P10R12, P10R17 y P10R19 añaden la realidad contextual.

Varias respuestas resaltan la importancia de que los contenidos sean actuales y pertinentes para los estudiantes, así como la necesidad de abordar temas de actualidad política (P10R1, P10R5, P10R8, P10R9, P10R10, P10R15). En el caso de P10R1, P10R10, además de la actualidad de los temas, suman el interés de los estudiantes.

Finalmente, se encuentran quienes buscan la contextualización (P10R4, P10R7) y la importancia para el ejercicio ciudadano y la toma de decisiones (P10R2, P10R13).

Al comparar entre los licenciados y los profesionales no licenciados se encuentran semejanzas en cuanto que ambos grupos resaltan la importancia de que los contenidos sean actuales y relevantes para los estudiantes, así como su aplicación práctica en la vida cotidiana (P10R1, P10R2, P10R8, P10R10, P10R12, P10R15). Igualmente, en ambos se encuentra la necesidad de contextualizar los contenidos al territorio y la realidad de los estudiantes, así como de hacerlos pertinentes para su formación ciudadana (P10R4, P10R7, P10R9, P10R12, P10R13). En lo que se encuentra una diferencia es que en los profesionales no licenciados se muestra una mayor atención a la normatividad educativa y a las disposiciones curriculares, así como a su alineación con la realidad institucional (P10R3, P10R8, P10R17, P10R19, P10R20, P10R21), mientras que los licenciados no abordan este aspecto de manera explícita (con excepción de P10R3 y P10R8).

Las respuestas de P11 revelan una diversidad de estrategias educativas utilizadas para enseñar ciencia política. Estas estrategias van desde discusiones grupales y debates, hasta análisis de casos, uso de recursos multimedia como noticias y películas, talleres prácticos y juegos de roles. También se enfatiza en la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, pues muchas respuestas mencionan actividades que fomentan la interacción y el diálogo entre los estudiantes, como discusiones grupales, consultas, debates y charlas. Además, se hace hincapié en desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, mediante actividades que incluyen análisis de textos, noticias y formas de gobierno, así como debates sobre dilemas morales y éticos.

En cuanto a los recursos que utilizan, se mencionan una amplia gama de recursos educativos utilizados para enseñar ciencia política, como noticias, películas, textos, material audiovisual, podcast y líneas del tiempo.

En suma, las respuestas reflejan un enfoque diverso y participativo para enseñar ciencia política, centrado en la contextualización, la relevancia y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes.

Comparando las respuestas de los licenciados con los profesionales no licenciados no se encuentran diferencias, ya que ambos grupos destacan la importancia de actividades participativas y grupales para el aprendizaje, como discusiones, debates y talleres (P11R1, P11R4, P11R5, P11R11, P11R13, P11R16, P11R18); enfatizan la importancia de hacer que los contenidos sean relevantes y contextualizados para los estudiantes (P11R4, P11R13, P11R16, P11R18). Asimismo, ambos grupos hacen uso de una variedad de recursos educativos, como noticias, películas, debates, lecturas críticas y análisis de casos (P11R3, P11R5, P11R10, P11R14, P11R17, P11R19).

Finalmente, para realizar el análisis de las respuestas a P12, se pueden agrupar en dos categorías: aquellas que expresan una opinión afirmativa respecto a si se tienen en cuenta los intereses y aportes de los estudiantes (P12R1, P12R2, P12R4, P12R6, P12R7, P12R8, P12R10, P12R11, P12R12, P12R13, P12R14, P12R15, P12R16, P12R17, P12R18, P12R19), y aquellas que expresan una opinión negativa o neutral (P12R3, P12R5, P12R20, P12R21).

Frente a quienes tienen una opinión afirmativa, se destaca la importancia de tomar en cuenta los intereses y aportes de los estudiantes para dinamizar y enriquecer las clases; mencionan que el enfoque en temas de interés para los estudiantes permite una mayor participación y apropiación de los contenidos; reconocen que la relevancia y aplicabilidad de los temas en la vida adulta son aspectos importantes a considerar. Algunas respuestas enfatizan la necesidad de enseñar en contexto para dar sentido a la educación y permitir que los estudiantes relacionen los conceptos con su realidad; resaltan la importancia de motivar a los estudiantes y crearles interés por los temas políticos a través de la relevancia y la contextualización. Al mismo tiempo, mencionan que los aportes y preocupaciones de los estudiantes pueden generar mejores competencias y mayor interés en la temática.

En cuanto a las opiniones negativas o neutrales (P12R3, P12R5, P12R9, P12R20, P12R21), algunas respuestas expresan que no se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, ya sea porque se sigue únicamente la normatividad o porque los estudiantes muestran falta de interés en el estudio. Se menciona que, en ocasiones, los estudiantes no manifiestan interés específico en ningún tema y que el docente se basa en las mallas curriculares establecidas.

En resumen, mientras que la mayoría de respuestas destacan la importancia de considerar los intereses y aportes de los estudiantes para enriquecer y dinamizar las clases de ciencias políticas, otras expresan que esto no siempre se cumple debido a diferentes factores, como la falta de interés por parte de los estudiantes o a que se basan en las normativas educativas (normatividad, mallas curriculares).

4.3 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO EN ESCALA DE LIKERT

El análisis de las respuestas al cuestionario en escala de Likert brindó una perspectiva cuantitativa sobre la coherencia y la variabilidad de los criterios utilizados por los docentes. La tabulación de las respuestas y su posterior análisis estadístico descriptivo a través del programa Excel, revelaron tendencias claras en la selección de contenidos, tales como una alta valoración de los contenidos que promueven el debate político, la relación de los conceptos con la realidad, la concientización y el compromiso social, así como aquellos que se centran en la mejora social desde la escuela. Estos resultados proporcionaron una visión comparativa y complementaron las percepciones recogidas a través del cuestionario

abierto. En la tabla 6 se presentan las afirmaciones que se formularon en el cuestionario en escala de Likert con su respectiva codificación.

Tabla 6. Codificación de las preguntas en escala de Likert

Código	Descripción de la pregunta
Q1	La función de la enseñanza de las ciencias sociales es dotar a los estudiantes de conceptos y procedimientos disciplinares, pues estas herramientas constituyen la vía expedita para la construcción del pensamiento emancipador y la ciudadanía activa.
Q2	En mi práctica de aula privilegio una disciplina social en particular.
Q3	En mi práctica de aula busco el cumplimiento de la normatividad curricular.
Q4	Uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales debe ser la formación del estudiante en valores humanos (bondad, solidaridad, etc.).
Q5	Más que los contenidos en sí mismos, lo importante es el cultivo de actitudes y comportamientos en el estudiante.
Q6	Los contenidos son una excusa para la formación en valores.
Q7	La enseñanza de las ciencias sociales debe buscar la concientización y compromiso social.
Q8	Uno de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales es la mejora social desde la escuela.
Q9	La enseñanza de las ciencias sociales debe dotar al estudiante de herramientas para el debate político, permitiéndole cuestionar su propio conocimiento.
Q10	Privilegio la selección de contenidos de actualidad que permitan al estudiante comprender el mundo en el que vive.
Q11	En mi práctica de aula suelo utilizar el modelo cronológico para abordar las temáticas.
Q12	Selecciono los temas con los que siento más afinidad.
Q13	En mi práctica de aula profundizo en los conceptos políticos.

Q14	Utilizo estrategias de enseñanza que permitan relacionar los conceptos con la realidad.
Q15	Relaciono los conceptos centrales del área de ciencias políticas.
Q16	En mi práctica de aula privilegio los contenidos que son cercanos al estudiante, de acuerdo a su contexto.
Q17	Para el proceso de enseñanza utilizo un modelo que parta desde lo más cercano al estudiante y, a medida que se va avanzando, permita ir hacia contextos más alejados.
Q18	Permito que los estudiantes propongan los temas que más les generen interés y los incluyo en la selección de mis contenidos.

Para el análisis estadístico de los resultados del cuestionario en escala de Likert, se utilizó el programa informático Excel con el que se obtuvieron medidas estadísticas tales como la media, la mediana, la desviación estándar, el valor mínimo y el valor máximo para cada una de las 18 afirmaciones, las cuales se presentan en la tabla 7.

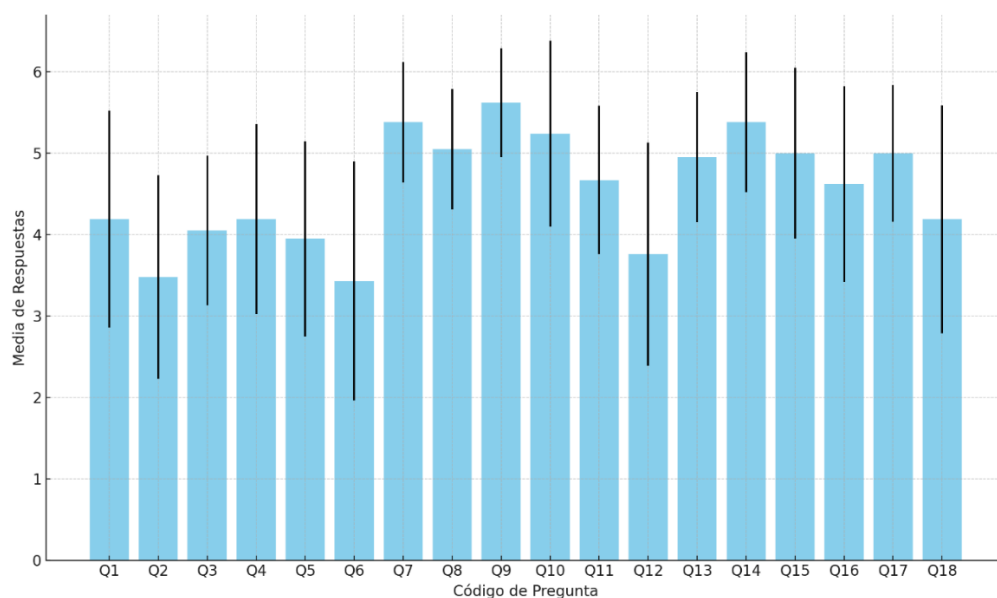
Tabla 7. Medias estadísticas de las respuestas al cuestionario en escala de Likert

Código	Respuestas	Media	Mediana	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Q1	21	4.19	4.0	1.33	1.0	6.0
Q2	21	3.48	4.0	1.25	1.0	5.0
Q3	21	4.05	4.0	0.92	2.0	5.0
Q4	21	4.19	4.0	1.17	2.0	6.0
Q5	21	3.95	4.0	1.20	1.0	6.0
Q6	21	3.43	4.0	1.47	1.0	6.0
Q7	21	5.38	5.0	0.74	3.0	6.0
Q8	21	5.05	5.0	0.74	4.0	6.0
Q9	21	5.62	6.0	0.67	4.0	6.0
Q10	21	5.24	6.0	1.14	2.0	6.0
Q11	21	4.67	5.0	0.91	3.0	6.0
Q12	21	3.76	4.0	1.37	1.0	6.0

Q13	21	4.95	5.0	0.80	3.0	6.0
Q14	21	5.38	6.0	0.86	3.0	6.0
Q15	21	5.00	5.0	1.05	2.0	6.0
Q16	21	4.62	5.0	1.20	2.0	6.0
Q17	21	5.00	5.0	0.84	3.0	6.0
Q18	21	4.19	5.0	1.40	1.0	6.0

Para complementar esta información, a continuación, se presenta un gráfico que visualiza estas tendencias de manera más clara, permitiendo identificar patrones y contrastes de manera visual. El gráfico ayuda a resaltar las áreas de mayor consenso y discrepancia entre los docentes, facilitando una interpretación más efectiva de los resultados del cuestionario.

Figura 4. Medias y desviaciones estándar de las respuestas del cuestionario en escala de Likert



En este orden de ideas, se procede a realizar el análisis de las respuestas dadas por los docentes, las cuales aparecen en gráficos. En dichos gráficos, en el eje X se representan las opciones de respuestas que van del 1 al 6, donde cada número corresponde a un nivel de acuerdo según la escala de Likert utilizada, tal y como aparece en la tabla 8.

Tabla 8. Interpretación de la escala de Likert

Escala de Likert					
1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

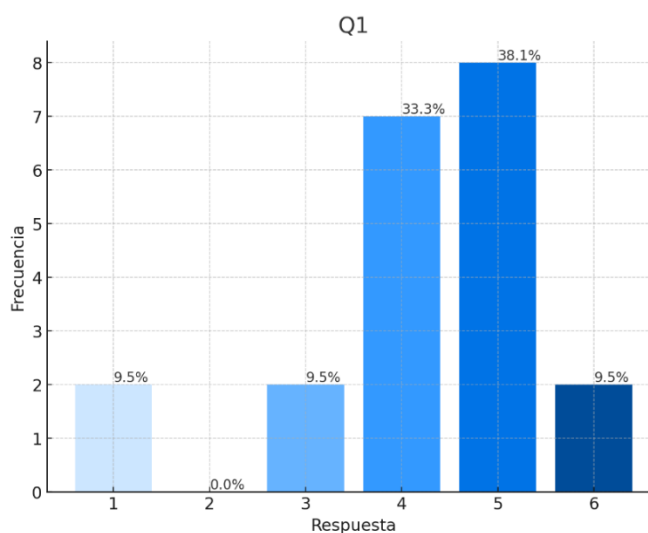
En el eje Y, se muestran las frecuencias de las respuestas, es decir, el número de docentes que seleccionaron cada categoría de respuesta para la pregunta. La altura de cada barra indica cuántos docentes eligieron esa opción específica.

Aclarado lo anterior, se procede con el análisis de cada una de las afirmaciones en escala de Likert.

4.3.1 Descripción de los resultados

En Q1, la mayoría de los docentes valora positivamente la enseñanza de conceptos y procedimientos disciplinares en ciencias sociales para fomentar el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, con una media de 4.19 y una mediana de 4.0 que indican un acuerdo general. La desviación estándar de 1.33, sin embargo, señala una variabilidad en las opiniones, extendiéndose desde el completamente en desacuerdo hasta el completamente de acuerdo, destacando una diversidad de perspectivas entre los docentes.

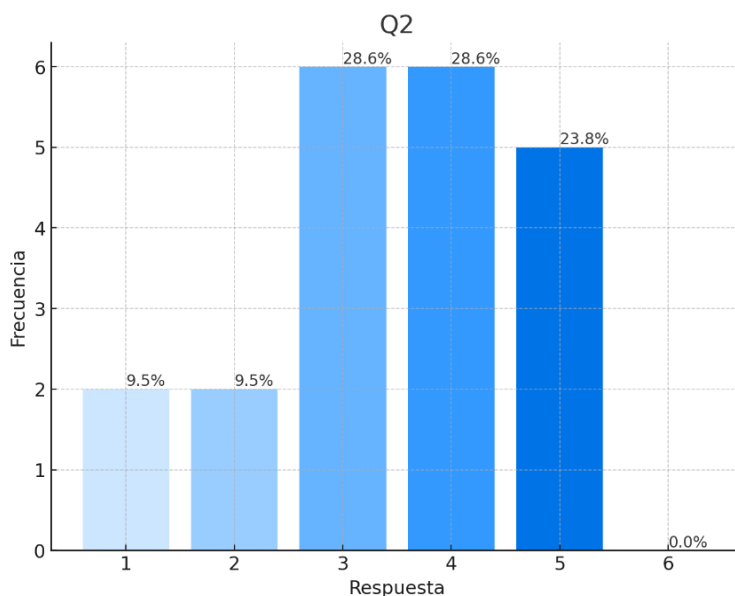
Figura 5. Respuestas a Q1



Como puede observarse, 17 de los 21 participantes están ubicados entre un poco de acuerdo y completamente de acuerdo, con la mayoría de ellos (8) en la opción de acuerdo. Esto muestra que la mayoría de participantes tiende a estar de acuerdo con la afirmación Q1.

En Q2, los resultados sugieren una tendencia moderada de los docentes a favor de privilegiar una disciplina social específica, con una media de 3.48 y una mediana de 4.0. La desviación estándar de 1.25, sin embargo, revela una división de opiniones, con respuestas variando entre el completamente desacuerdo y el de acuerdo, lo que indica una falta de consenso claro sobre este enfoque.

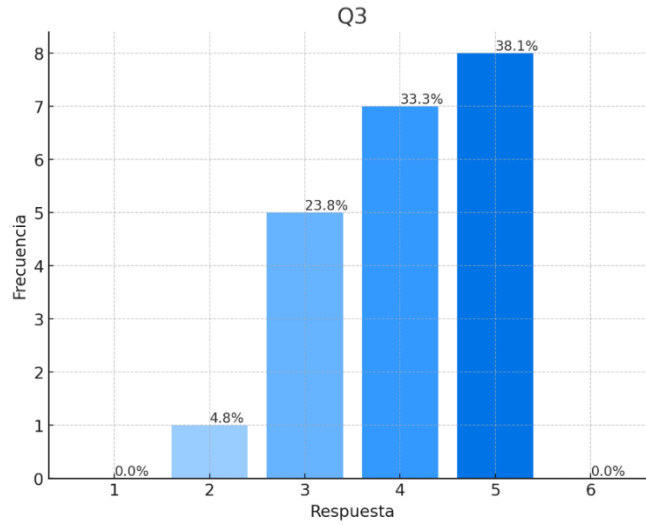
Figura 6. Respuestas a Q2



En el gráfico se puede ver que hay una distribución de respuestas en gran parte de la escala, distribuyéndose entre las zonas del desacuerdo (10) y el acuerdo (11), lo cual demuestra clara división frente a la afirmación sobre si privilegian una disciplina en particular.

Para Q3, la mayoría de los docentes muestra un compromiso con el cumplimiento de la normatividad curricular, evidenciado por una media de 4.05 y una mediana de 4.0. Aunque las respuestas varían desde en desacuerdo hasta el de acuerdo, la desviación estándar de 0.92 sugiere una homogeneidad relativa en las opiniones sobre este tema.

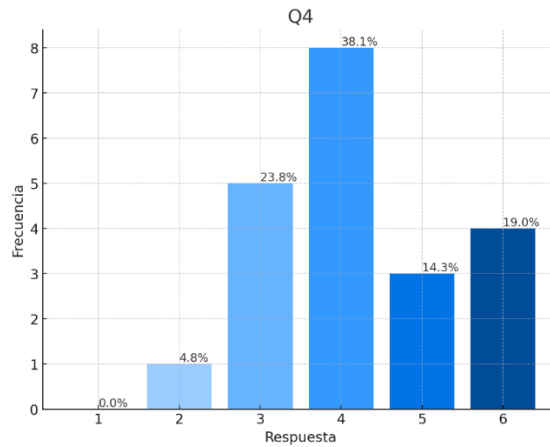
Figura 7. Respuestas a Q3



El gráfico permite visualizar que ningún encuestado eligió las opciones extremas (completamente en desacuerdo o completamente de acuerdo), pero hay una concentración en las opciones un poco de acuerdo (7) y de acuerdo (8), lo que muestra una tendencia al cumplimiento de la normatividad curricular.

En Q4, la mayoría de los docentes concuerda en la importancia de educar en valores humanos como la bondad y la solidaridad, reflejado en una media de 4.19 y una mediana de 4.0. La desviación estándar de 1.17, no obstante, destaca una variabilidad en las opiniones, que van desde el desacuerdo hasta el completo acuerdo, mostrando la existencia de perspectivas variadas sobre cómo abordar la enseñanza de valores.

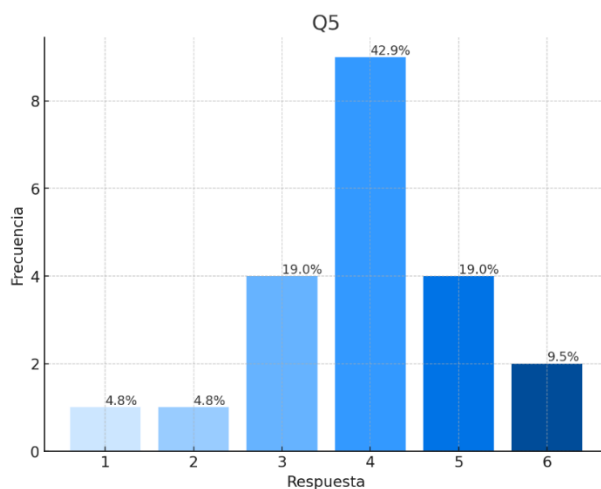
Figura 8. Respuestas a Q4



Como puede verse, la mayoría de las respuestas (15) se encuentran entre las opciones un poco de acuerdo y completamente de acuerdo, estando la mayoría de ellas (8) en la opción de un poco de acuerdo. Lo anterior permite apreciar cierta disposición de los encuestados hacia la formación en valores humanos.

En Q5, los resultados indican que la mayoría de los docentes valora el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos en los estudiantes más allá de los contenidos puros, con una media de 3.95 y una mediana de 4.0. La desviación estándar de 1.20 revela una diversidad de opiniones, extendiéndose desde el total desacuerdo hasta el pleno acuerdo, reflejando un espectro amplio de enfoques en la educación de actitudes.

Figura 9. Respuestas a Q5

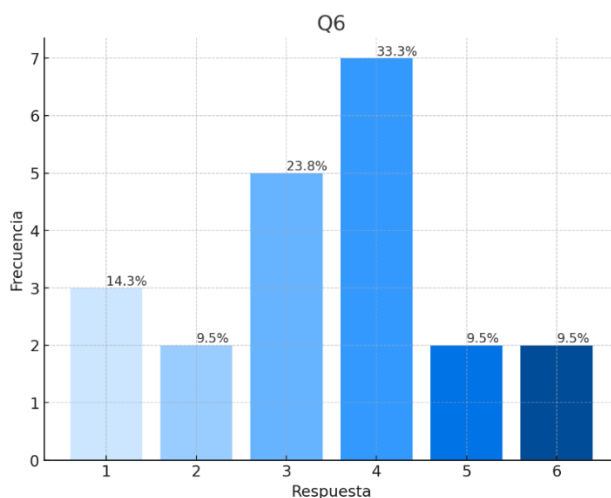


Con esta afirmación, nuevamente la mayoría de las respuestas (15) se concentran entre un poco de acuerdo y completamente de acuerdo, pero 9 de ellas están en la opción un poco de acuerdo, -siendo la opción más elegida-, 4 de acuerdo y 2 completamente de acuerdo. Aunque puede verse una propensión hacia estar de acuerdo, esta afirmación muestra mayor discrepancia en cuanto a que lo más importante sea el cultivo de actitudes y comportamientos, más que los contenidos en sí mismos.

Para Q6, aunque hay una tendencia moderada hacia la idea de que los contenidos educativos funcionan como una excusa para la formación en valores, con una media de 3.43 y una mediana de 4.0, la desviación estándar de 1.47 subraya una división significativa

entre los docentes. Las respuestas varían ampliamente desde el total desacuerdo hasta el total acuerdo, destacando la falta de un consenso robusto sobre este enfoque.

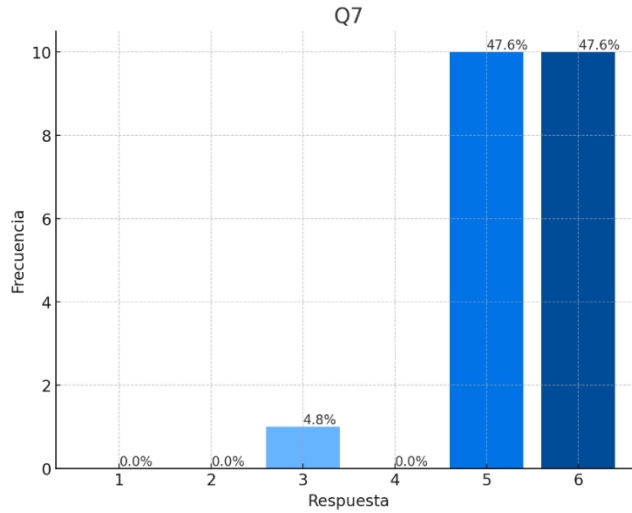
Figura 10. Respuestas a Q6



El gráfico detalla que las respuestas se distribuyen en todas opciones de la escala con 10 de ellas en las opciones relacionadas con el desacuerdo y 11 en la del acuerdo, lo que demuestra que la afirmación sobre que los contenidos son una excusa para la formación en valores genera menor consenso y una notable división.

Q7 muestra un consenso amplio entre los docentes respecto a la importancia del compromiso y la conciencia social en la enseñanza de las ciencias sociales, evidenciado por una alta media de 5.38 y una mediana de 5.0. La desviación estándar de 0.74, relativamente baja, indica una consistencia en las opiniones, mayormente entre de acuerdo y completamente de acuerdo.

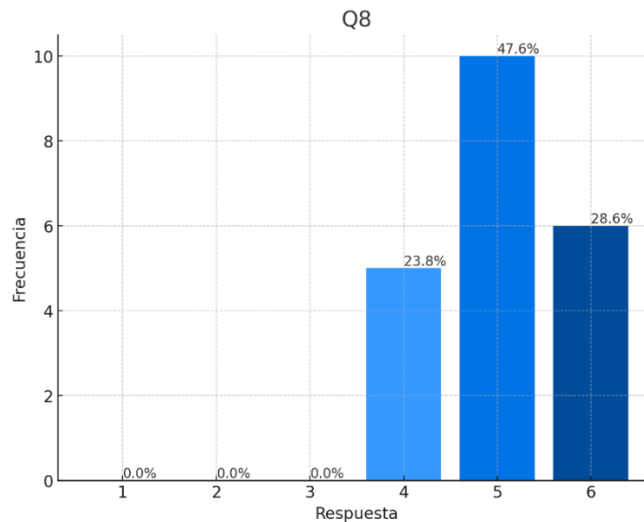
Figura 11. Respuestas a Q7



En esta afirmación, el gráfico es claro en la concentración de las respuestas, lo que permite concluir que los docentes encuestados están de acuerdo con que la enseñanza de las ciencias sociales debe buscar la concientización y compromiso social.

Para Q8, hay un fuerte acuerdo entre los docentes sobre que la enseñanza de las ciencias sociales debe enfocarse en la mejora social, con una media de 5.05 y una mediana de 5.0. La desviación estándar de 0.74 sugiere que la mayoría de los docentes comparten esta opinión con poca divergencia, situándose entre un poco de acuerdo y completamente de acuerdo.

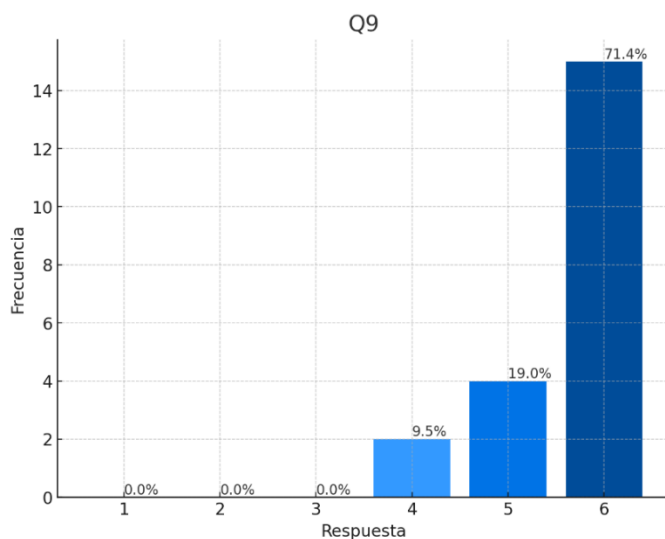
Figura 12. Respuestas a Q8



La afirmación Q8 concentra todas las respuestas en la zona del acuerdo, lo cual demuestra la aprobación general respecto a que uno de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales es la mejora social desde la escuela.

En Q9, hay un consenso notable entre los docentes en que la enseñanza de las ciencias sociales debe proporcionar a los estudiantes herramientas para el debate político. La alta media de 5.62 y una mediana de 6.0 reflejan un fuerte acuerdo, mientras que la desviación estándar de 0.67 indica que casi todos los docentes se sitúan entre de acuerdo y completamente de acuerdo.

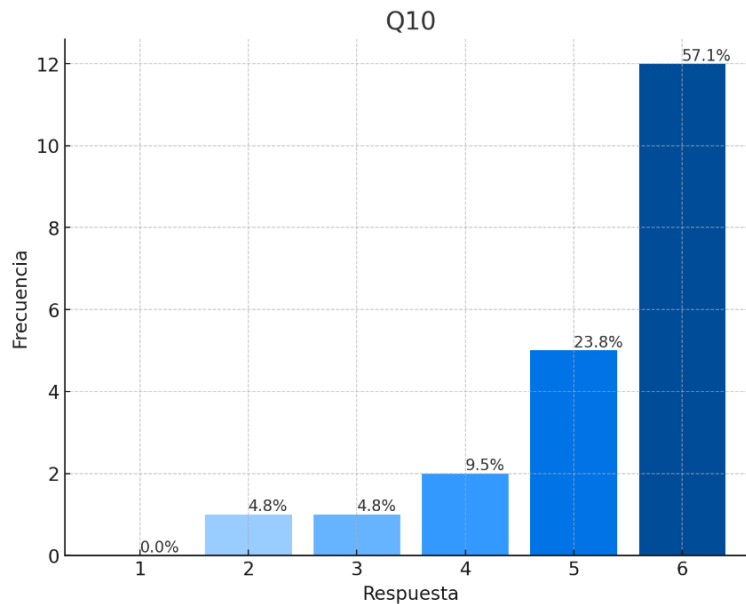
Figura 13. Respuestas a Q9



El gráfico anterior no deja duda de la fuerte aceptación que genera la afirmación Q9, al situar a 15 de los 21 encuestados en el completamente de acuerdo, 4 en de acuerdo y 2 en un poco de acuerdo.

Para Q10, los docentes muestran una fuerte preferencia por seleccionar contenidos de actualidad para ayudar a los estudiantes a comprender su mundo, con una media de 5.24 y una mediana de 6.0. Aunque hay un fuerte acuerdo, la desviación estándar de 1.14 indica que aún hay una variedad significativa en las opiniones, que oscilan entre en desacuerdo y completamente de acuerdo.

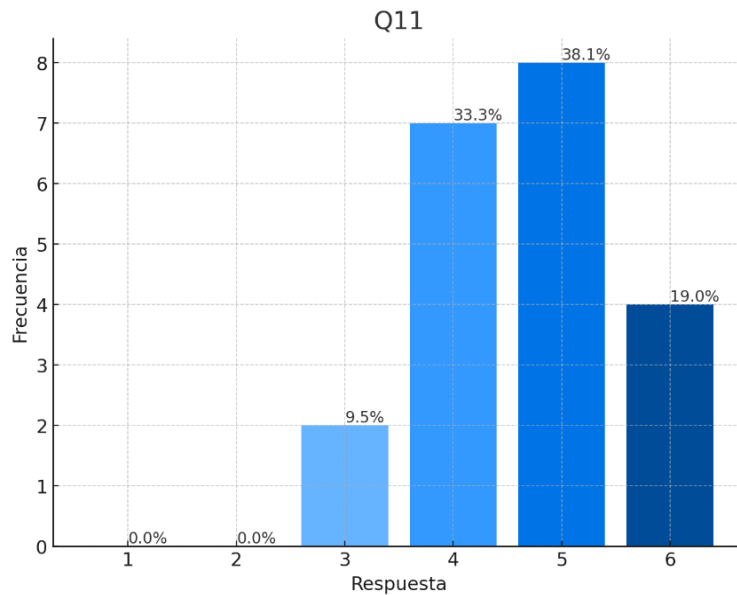
Figura 14. Respuestas a Q10



El gráfico de Q10 permite observar que mayoría de las respuestas se concentran en la zona del acuerdo, a excepción de dos de ellas que está en desacuerdo y un poco en desacuerdo, principalmente en la opción completamente de acuerdo con 12, seguida de acuerdo con 5 y un poco de acuerdo con 2. Esto demuestra la aceptación que tiene la afirmación sobre si los docentes privilegian los contenidos de actualidad para que permitan al estudiante comprender en el mundo en el que vive.

En Q11, la media de 4.67 y la mediana de 5 indican un acuerdo general hacia estar de acuerdo. La desviación estándar de 0.91 muestra alguna variabilidad, aunque no excesiva, lo que indica que la mayoría de los docentes encuentran útil este enfoque, aunque algunos pueden preferir métodos alternativos.

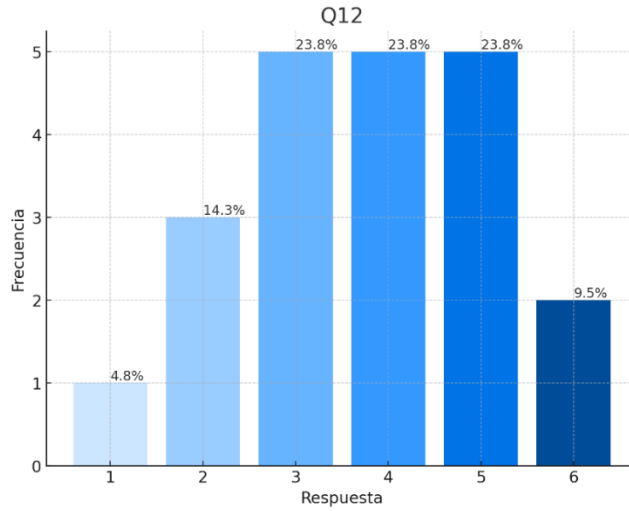
Figura 15. Respuestas a Q11



El gráfico permite visualizar la concentración de las respuestas en la zona del acuerdo en donde se ubican 19 de las 21 en total, resaltando la opción de acuerdo con 8, un poco de acuerdo con 7 y la de completamente de acuerdo con 4. Al no haber una respuesta directamente en las opciones de desacuerdo y completamente en desacuerdo, se puede decir que la afirmación Q11 genera un alto nivel de aceptación entre los encuestados.

Q12 tiene una media de 3.76 y una mediana de 4 que indican un ligero acuerdo o estar un poco de acuerdo. La alta desviación estándar de 1.37 muestra que las opiniones están bastante divididas, con algunos docentes mostrando fuerte preferencia personal mientras que otros prefieren un enfoque más estandarizado.

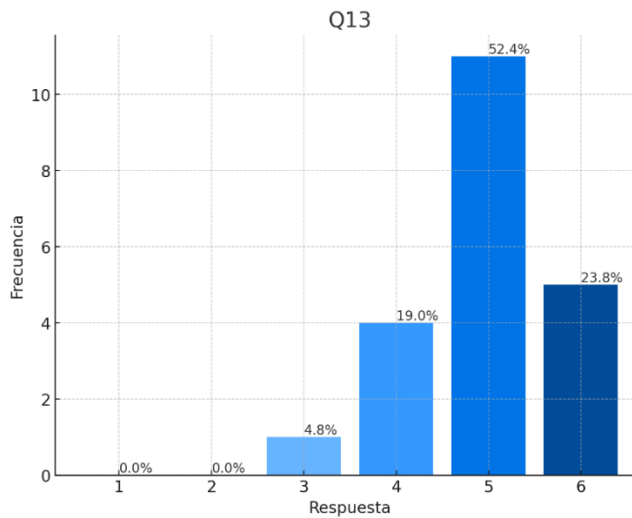
Figura 16. Respuestas a Q12



Como se puede ver en el gráfico, las respuestas están divididas en todas las opciones de respuesta, lo cual demuestra la falta de consenso frente a si seleccionan los temas con los que sienten más afinidad, pues 12 están en la zona de acuerdo y 9 en la de desacuerdo.

Para Q13, hay un claro consenso sobre la importancia de enfocarse en profundizar los conceptos políticos en el aula, como lo demuestran una media de 4.95 y una mediana de 5.0. Una baja desviación estándar de 0.80 indica que la mayoría de los docentes están entre de acuerdo y completamente de acuerdo, mostrando un acuerdo generalizado.

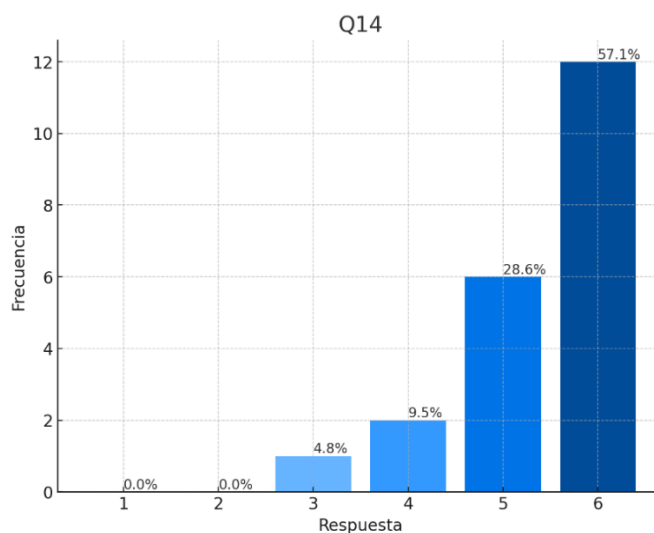
Figura 17. Respuestas a Q13



La afirmación Q13 muestra una clara concentración en la zona del acuerdo con 20 de las 21 respuestas, destacando 11 de acuerdo y 5 completamente de acuerdo, lo que permite ver la aceptación de la afirmación sobre profundizar en los conceptos políticos por parte de los encuestados.

En Q14, la mayoría de los docentes está de acuerdo en utilizar estrategias de enseñanza que permitan relacionar conceptos con la realidad. La media de 5.38 y la mediana de 6.0 reflejan esta perspectiva. Sin embargo, existe cierta variabilidad en las respuestas (desviación estándar de 0.86), con opiniones que varían desde un poco en desacuerdo hasta completamente de acuerdo.

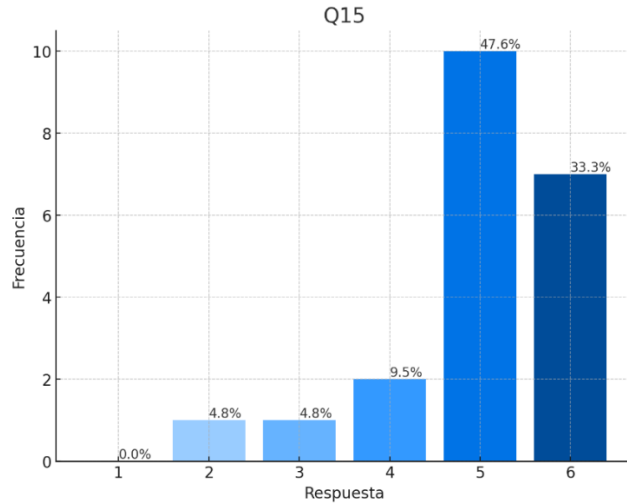
Figura 18. Respuestas a Q14



El gráfico anterior es claro en la concentración de las respuestas a la afirmación Q14 en las opciones completamente de acuerdo (12) y de acuerdo (6), lo que permite ver la acogida que tiene dicha afirmación.

Para Q15, existe un consenso sobre la relevancia de integrar conceptos centrales de ciencias políticas en la enseñanza, con una media de 5.00 y una mediana de 5.0. La desviación estándar de 1.05, no obstante, revela una variedad de opiniones, desde el desacuerdo hasta el completo acuerdo, indicando una diversidad de enfoques pedagógicos.

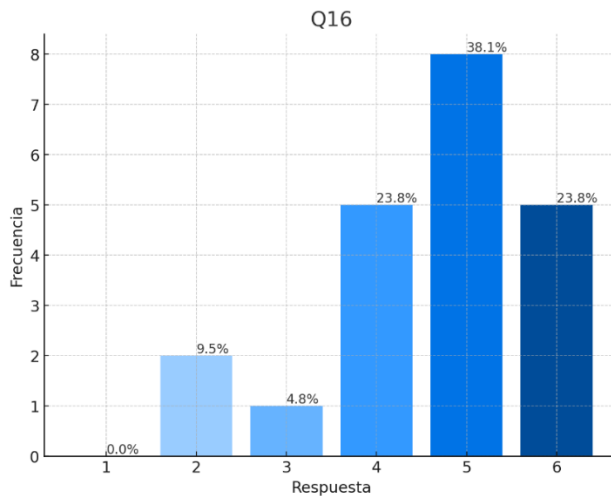
Figura 19. Respuestas a Q15



Este gráfico muestra una clara tendencia al acuerdo en las respuestas, ya que 17 de ellas se encuentran en de acuerdo (10) y completamente de acuerdo (7), lo que permite evidenciar el nivel de aceptación de la afirmación Q15.

En Q16, hay una preferencia notable por seleccionar contenidos relevantes al contexto del estudiante, como lo indican una media de 4.62 y una mediana de 5.0. A pesar del acuerdo general, la desviación estándar de 1.20 muestra que las opiniones varían considerablemente, desde el desacuerdo hasta el completamente de acuerdo, reflejando diferentes perspectivas sobre la contextualización del contenido.

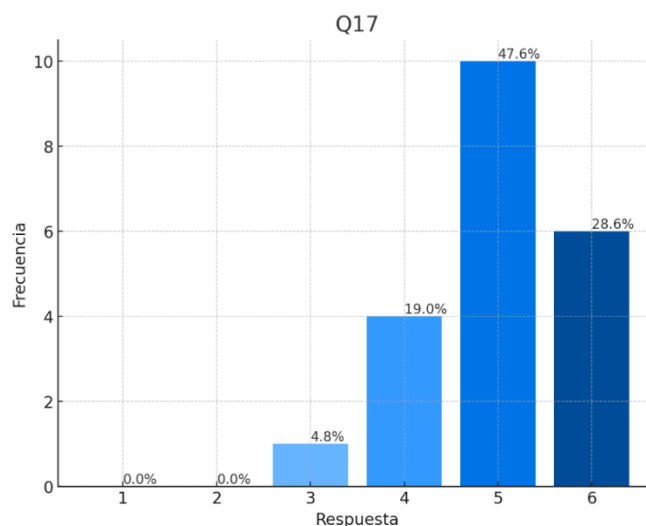
Figura 20. Respuestas a Q16



Como se puede apreciar en el gráfico, 18 de las respuestas se ubican en la zona del acuerdo (5 en un poco de acuerdo, 5 en completamente de acuerdo y 8 en de acuerdo), indicando que los encuestados, en mayor o menor medida, privilegian los contenidos que son cercanos a los estudiantes, según su contexto.

Q17 destaca un fuerte acuerdo en la adopción de un modelo de enseñanza que comienza con lo familiar al estudiante y se expande hacia lo más amplio, evidenciado por una media de 5.00 y una mediana de 5.0. Una desviación estándar de 0.84 indica un alto grado de consenso, con la mayoría de las respuestas entre de acuerdo y completamente de acuerdo.

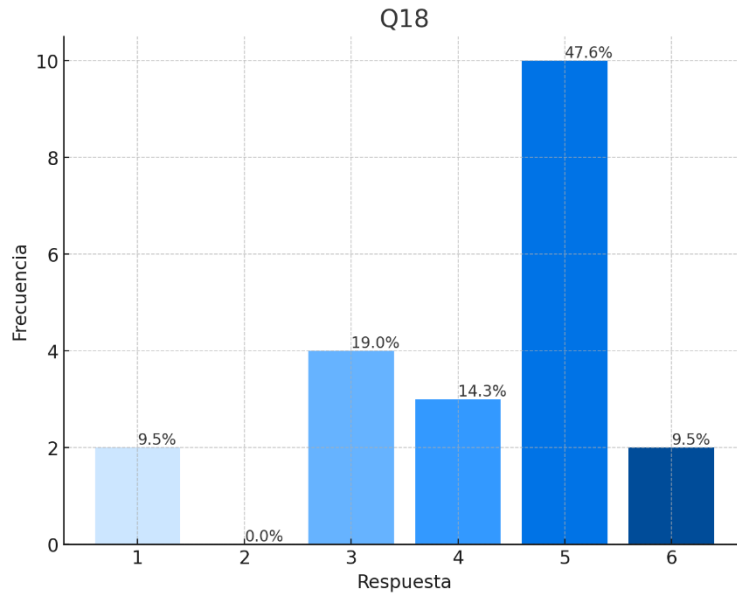
Figura 21. Respuestas a Q17



Se puede observar que sólo uno de los encuestados eligió la opción de algo en desacuerdo, mientras los otros 20 se ubicaron en la zona del acuerdo, resaltando 10 en de acuerdo y 6 en completamente de acuerdo. Lo anterior, lleva a poder afirmar que una parte significativa de los encuestados está de acuerdo con la afirmación Q17.

Q18 muestra que muchos docentes están abiertos a incluir temas propuestos por los estudiantes que despierten su interés, con una media de 4.19 y una mediana de 5.0. La considerable variabilidad en las opiniones, con una desviación estándar de 1.40, subraya que, aunque muchos están de acuerdo, existe un rango amplio de opiniones, desde el completo desacuerdo hasta el completo acuerdo.

Figura 22. Respuestas a Q18



A pesar de la diversidad de opiniones frente a Q18, la concentración de la mayoría de las respuestas está en la zona del acuerdo, resaltando las 10 respuesta en de acuerdo, lo que, sumado a las 3 que están un poco de acuerdo y las 2 completamente de acuerdo, hacen que la mayoría de los encuestados estén de acuerdo con la afirmación sobre la posibilidad de incluir en la selección de los contenidos los temas que propongan los estudiantes y les generen interés.

4.3.2 Análisis general de los resultados del cuestionario en escala de Likert

Entre tanto, a partir del análisis de las respuestas al cuestionario en escala de Likert, se pudieron extraer, además, observaciones relevantes sobre las tendencias y divergencias en las opiniones de los docentes en relación a sus respuestas. Así las cosas, estas observaciones se dividieron en tres categorías (medias más altas, medias más bajas y distribución equilibrada), las cuales se presentan a continuación.

4.3.2.1 Medias más altas

La pregunta que recibió la media más alta (5.62) fue la Q9 (Herramientas para el debate político) indicando un consenso notable entre los docentes sobre la importancia de proporcionar a los estudiantes herramientas para el debate político. Este fuerte acuerdo

refleja una visión compartida de que los estudiantes deben ser preparados para cuestionar y debatir, lo que sugiere un enfoque pedagógico que valora la capacidad crítica y analítica.

La pregunta Q14 (estrategias de enseñanza relacionadas con la realidad), con una media de 5.38, los docentes muestran un acuerdo significativo sobre la utilización de estrategias de enseñanza que conecten los conceptos académicos con la realidad cotidiana. Esto sugiere una preferencia por métodos de enseñanza prácticos y relevantes que faciliten la comprensión y aplicación de los conocimientos en contextos reales.

Para Q7 (concientización y compromiso social) la alta valoración que presenta (media de 5.38) indica que los docentes consideran crucial que la enseñanza de las ciencias sociales promueva la concientización y el compromiso social. Esta perspectiva destaca un enfoque educativo orientado a formar ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad y sociedad.

En Q10 (contenidos de actualidad), los docentes muestran una fuerte preferencia por seleccionar contenidos actuales que ayuden a los estudiantes a comprender el mundo en el que viven, con una media de 5.24. Este acuerdo sugiere que los educadores valoran la pertinencia y la actualidad en la selección de materiales didácticos.

Q8 (mejora social desde la escuela), con una media de 5.05, existe un fuerte acuerdo sobre que la enseñanza de las ciencias sociales debe enfocarse en la mejora social desde la escuela. Esto indica que los docentes ven la educación como un medio para fomentar cambios positivos en la sociedad.

4.3.2.2 Medias más bajas

La pregunta Q6 (contenidos como excusa para la formación en valores), con la media más baja (3.43) sugiere que los docentes están divididos sobre la idea de que los contenidos educativos son una excusa para la formación en valores. La alta desviación estándar de 1.47 refuerza esta división, indicando una falta de consenso claro.

En Q2 (privilegiar una disciplina social en particular) con una media de 3.48, hay una tendencia moderada a favor de privilegiar una disciplina social específica. Sin embargo, la desviación estándar de 1.25 muestra que las opiniones están bastante divididas, reflejando una variedad de enfoques pedagógicos.

Para Q12 (afinidad personal en la selección de temas), la media de 3.76 revela que los docentes están ligeramente de acuerdo en seleccionar temas con los que sienten más afinidad. La alta desviación estándar de 1.37 indica una considerable variabilidad en las opiniones, sugiriendo que algunos educadores prefieren un enfoque más personal mientras otros optan por una selección más estandarizada.

4.3.2.3 Distribución equilibrada

En Q1 (enseñanza de conceptos y procedimientos disciplinares), con una media de 4.19 y una mediana de 4.0, la mayoría de los docentes valora positivamente la enseñanza de conceptos y procedimientos disciplinares en ciencias sociales. La desviación estándar de 1.33, sin embargo, señala una notable variabilidad en las opiniones, extendiéndose desde el desacuerdo total hasta el acuerdo total.

Para Q3 (cumplimiento de la normatividad curricular), la media de 4.05 y la mediana de 4.0 sugieren que los docentes muestran un compromiso general con el cumplimiento de la normatividad curricular. La desviación estándar de 0.92 indica una homogeneidad relativa en las opiniones sobre este tema.

Q4 (educación en valores humanos), con una media de 4.19 y una mediana de 4.0, indica que los docentes concuerdan en la importancia de educar en valores humanos. No obstante, la desviación estándar de 1.17 muestra una variabilidad en las opiniones, reflejando diferentes perspectivas sobre cómo abordar la enseñanza de valores.

En Q5 (cultivo de actitudes y comportamientos) la media de 3.95 y la mediana de 4.0 muestran que los docentes valoran el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos en los estudiantes, más allá de los contenidos puros. La desviación estándar de 1.20 sugiere una diversidad de enfoques en la educación de actitudes.

Q16 (contenidos relevantes al contexto del estudiante) con una media de 4.62 y una mediana de 5.0, expone que hay una preferencia notable por seleccionar contenidos relevantes al contexto del estudiante. A pesar del acuerdo general, la desviación estándar de 1.20 muestra una considerable variabilidad en las opiniones, reflejando diferentes perspectivas sobre la contextualización del contenido.

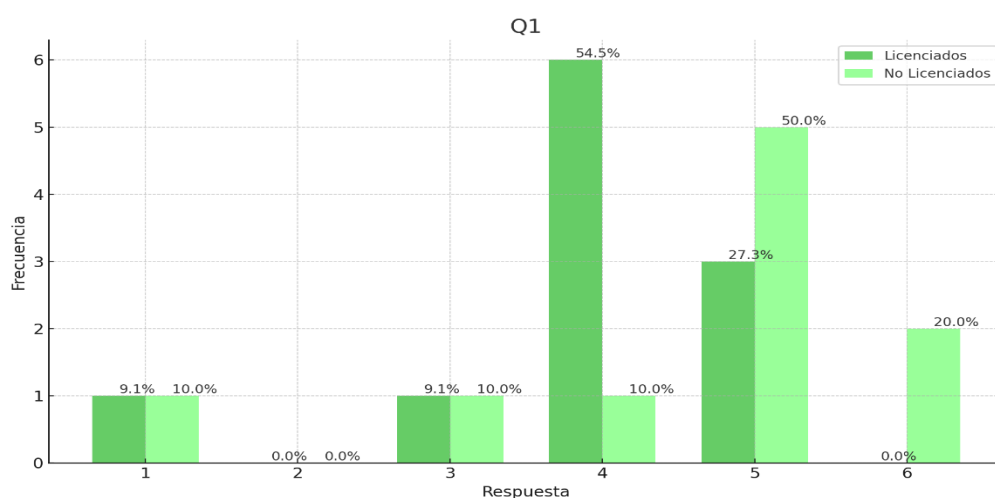
El análisis de las respuestas del cuestionario tipo Likert revela que, aunque hay áreas de fuerte consenso entre los docentes sobre ciertos objetivos y métodos educativos,

también existen áreas donde las opiniones están más divididas. Los resultados destacan la valoración de enfoques educativos que promuevan el pensamiento crítico, la relevancia social y la contextualización de los contenidos, al mismo tiempo que reflejan una diversidad de perspectivas en la selección y justificación de los materiales didácticos.

4.3.3 Análisis comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados

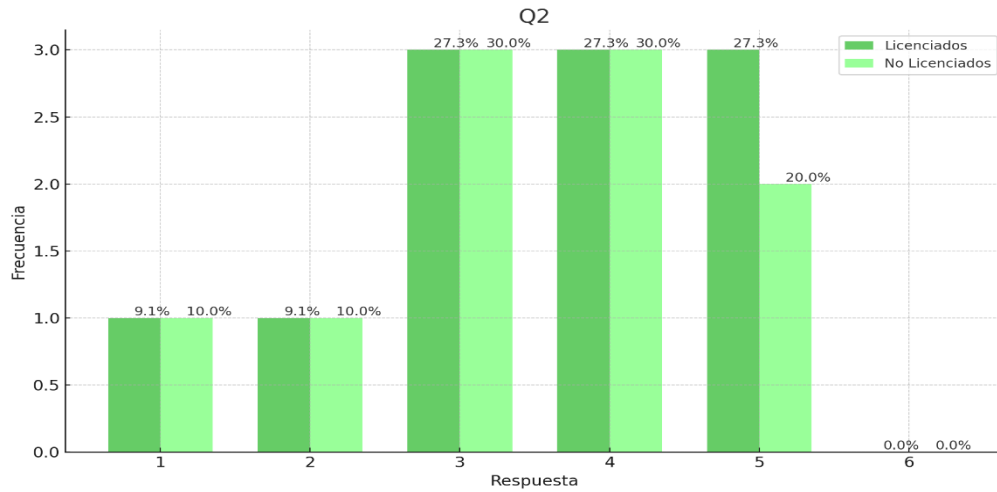
Se realizó además el análisis comparativo de las respuestas entre licenciados y profesionales no licenciados cuyos resultados se presentan a continuación:

Figura 23. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q1



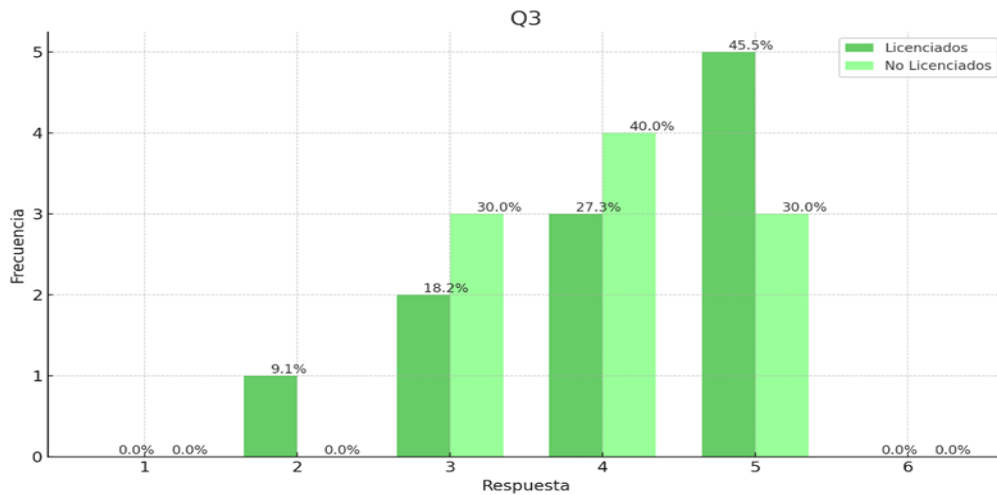
En Q1 (licenciados con una media de 3.91 y una desviación estándar de 1.14 y los no licenciados con una media de 4.50 y desviación estándar de 1.51), puede inferirse que ambos grupos están de acuerdo en que la enseñanza de las ciencias sociales debe dotar a los estudiantes de conceptos y procedimientos disciplinares. Las medias cercanas a 4 reflejan un consenso en esta afirmación, con desviaciones estándar similares que indican respuestas consistentes. Esto sugiere que tanto licenciados como no licenciados consideran esta función como un objetivo importante en su enseñanza.

Figura 24. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q2



En cuanto a privilegiar una disciplina social en particular, tanto licenciados como no licenciados muestran una tendencia hacia el acuerdo. Los licenciados tienen una media de 3.55 y una mediana de 3.0, mientras que los no licenciados tienen un medio de 3.4 y una mediana de 3.0. Las desviaciones estándar son similares (1.29 para licenciados y 1.26 para no licenciados), lo que indica consistencia en las respuestas de ambos grupos.

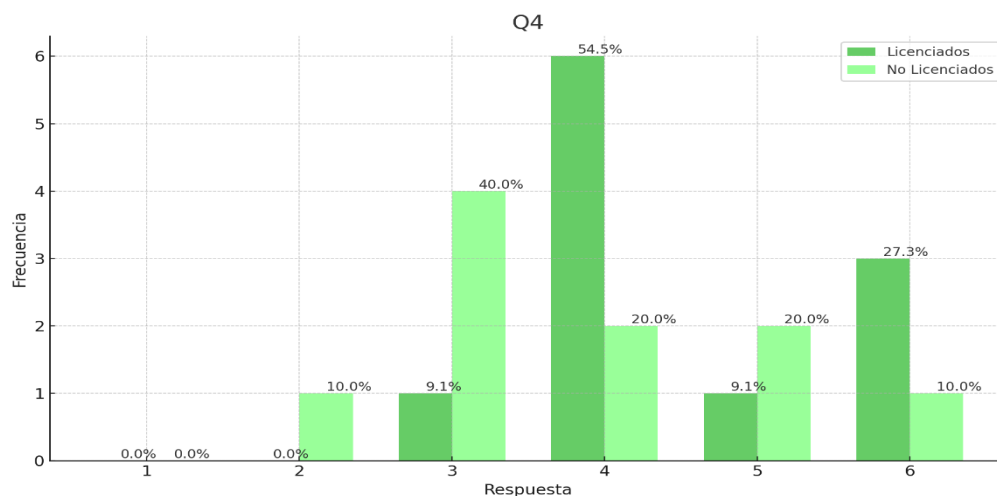
Figura 25. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q3



Para Q3 (licenciados con una media de 4.09 y una desviación estándar de 1.04 y los no licenciados con una media de 4.00 y desviación estándar de 0.82), se observa que, en general, ambos grupos están de acuerdo con el cumplimiento de la normatividad curricular.

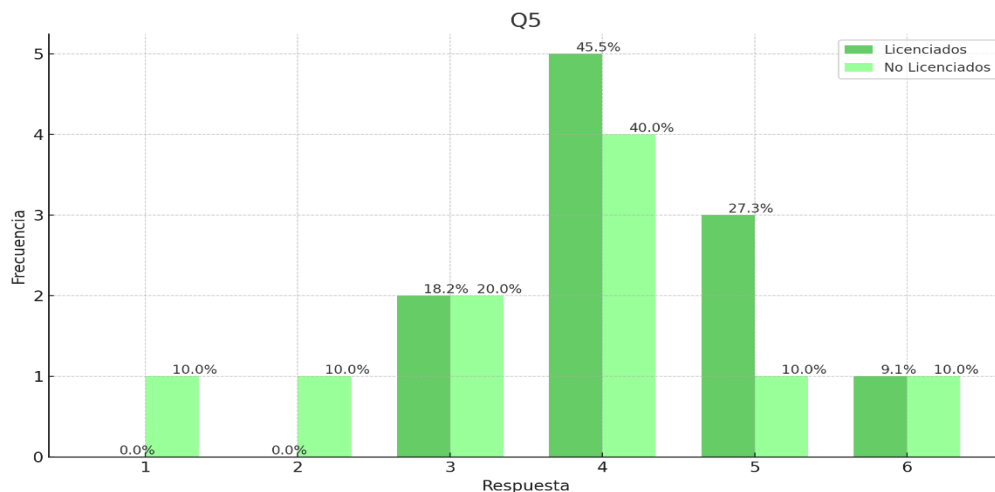
Las medias cercanas a 4 indican un apoyo fuerte a esta afirmación, y las desviaciones estándar reflejan una consistencia razonable en las respuestas.

Figura 26. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q4



En Q4, la formación en valores humanos es ampliamente aceptada por ambos grupos. Los licenciados tienen una media de 4.2 y los no licenciados de 4.3, con medianas de 4.0 en ambos casos, lo que sugiere un fuerte acuerdo con la importancia de esta formación. Las desviaciones estándar son 1.2 para licenciados y 1.1 para no licenciados, indicando una respuesta bastante uniforme entre los docentes.

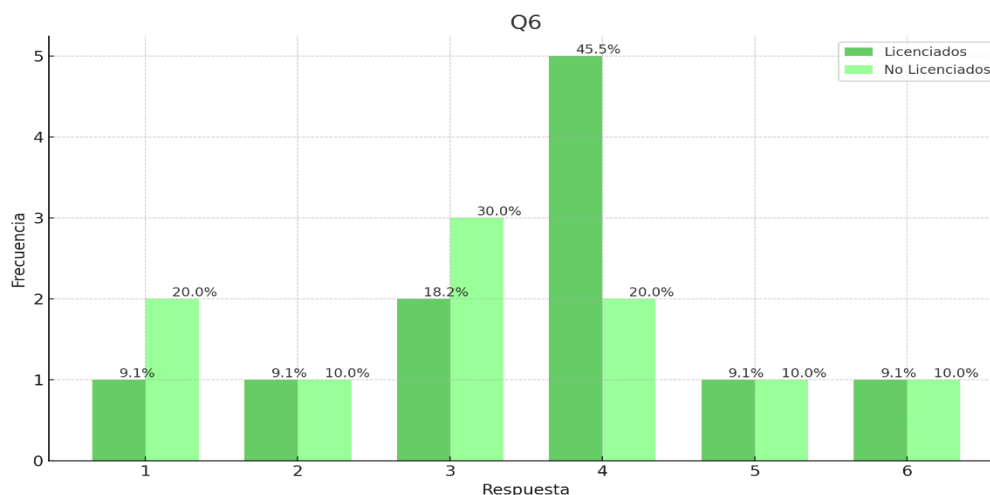
Figura 27. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q5



En Q5, la importancia del cultivo de actitudes y comportamientos en el estudiante tiene una media de 3.8 entre los licenciados y 4.1 entre los no licenciados. La mediana de

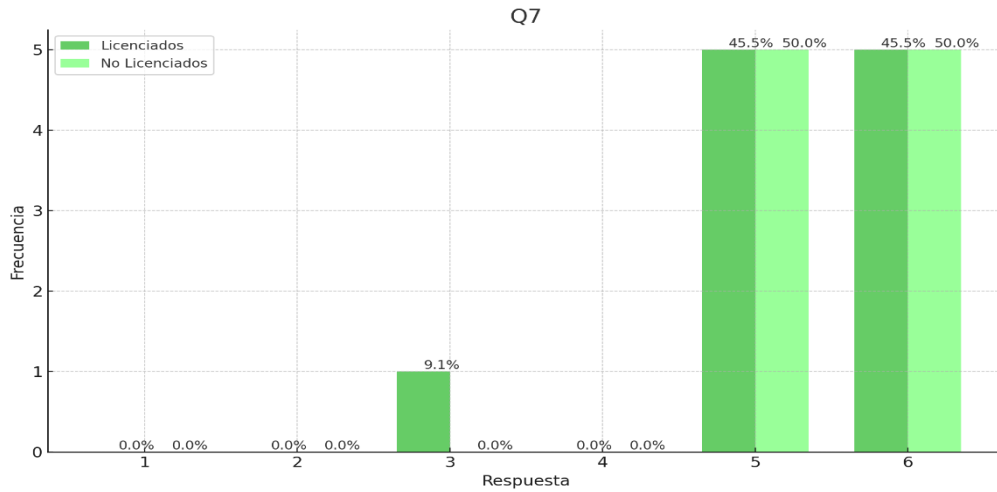
4.0 en ambos grupos indica que la mayoría está de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, la desviación estándar es mayor para los no licenciados (1.4), lo que indica una mayor diversidad de opiniones en este grupo en comparación con los licenciados (1.3).

Figura 28. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q6



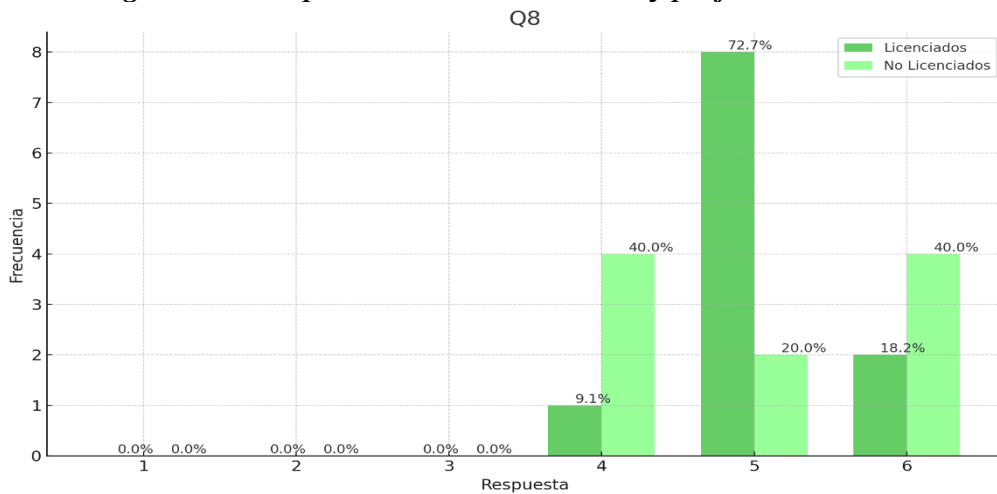
En Q6 (licenciados con una media de 3.64 y una desviación estándar de 1.36 y los no licenciados con una media de 3.20 y desviación estándar de 1.62), se observa que ambos grupos tienen una postura neutral respecto a la afirmación de que los contenidos son una excusa para la formación en valores. Las medias cercanas a 3.5 indican una aceptación moderada de esta idea. Las desviaciones estándar reflejan una mayor variabilidad en las respuestas de los no licenciados, sugiriendo que hay más dispersión en cómo este grupo percibe esta afirmación.

Figura 29. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q7



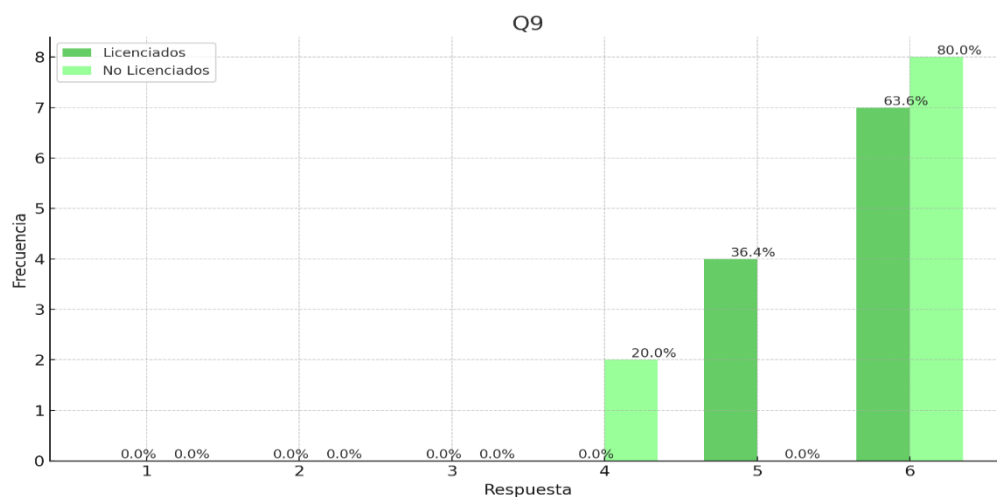
En Q7 (licenciados con una media de 5.27 y una desviación estándar de 0.90 y los no licenciados con una media de 5.50 y desviación estándar de 0.53), puede inferirse que ambos grupos están de acuerdo en que la enseñanza de las ciencias sociales debe buscar la concientización y el compromiso social. Las medias cercanas a 5.5 reflejan un consenso fuerte en esta afirmación, con desviaciones estándar bajas que indican respuestas muy consistentes. Esto sugiere que tanto licenciados como no licenciados ven la concientización y el compromiso social como un objetivo fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales.

Figura 30. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q8



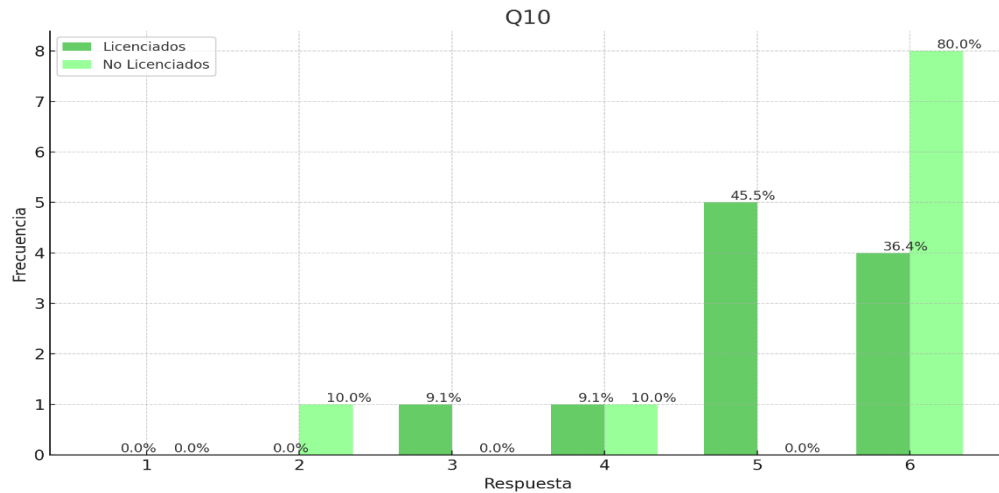
En Q8 (licenciados con una media de 5.09 y una desviación estándar de 0.54 y los no licenciados con una media de 5.00 y desviación estándar de 0.94), ambos grupos muestran un acuerdo fuerte con la idea de que la enseñanza de las ciencias sociales debe buscar la mejora social desde la escuela. Las medias cercanas a 5 y las desviaciones estándar bajas indican un alto nivel de consenso y consistencia en las respuestas.

Figura 31. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q9



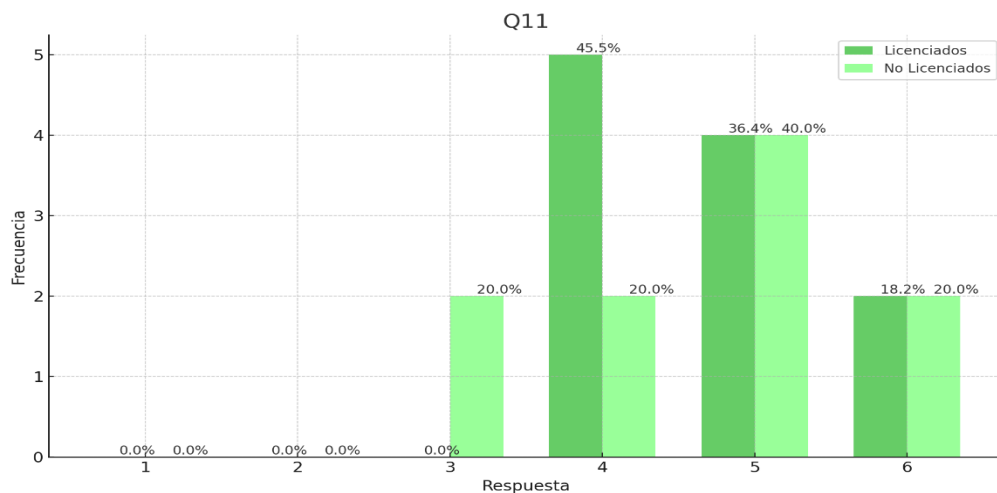
En Q9 (licenciados con una media de 5.64 y una desviación estándar de 0.50 y los no licenciados con una media de 5.60 y desviación estándar de 0.84), ambos grupos están de acuerdo en la importancia de dotar al estudiante de herramientas para el debate político. Las medias muy cercanas a 6 y las bajas desviaciones estándar indican respuestas muy consistentes y un alto consenso.

Figura 32. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q10



En Q10 (licenciados con una media de 5.09 y una desviación estándar de 0.94 y los no licenciados con una media de 5.40 y desviación estándar de 1.35), se observa que ambos grupos valoran la selección de contenidos de actualidad, aunque los no licenciados muestran una media ligeramente mayor. Las desviaciones estándar indican una mayor variabilidad en las respuestas de los no licenciados.

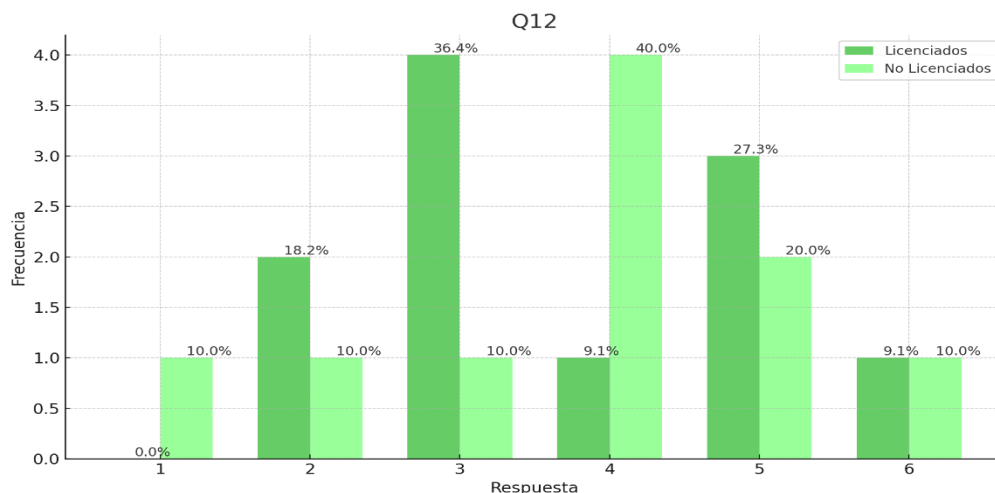
Figura 33. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q11



En Q11 (licenciados con una media de 4.73 y una desviación estándar de 0.79 y los no licenciados con una media de 4.60 y desviación estándar de 1.07), ambos grupos muestran un acuerdo moderado con el uso del modelo cronológico en el aula. Las medias

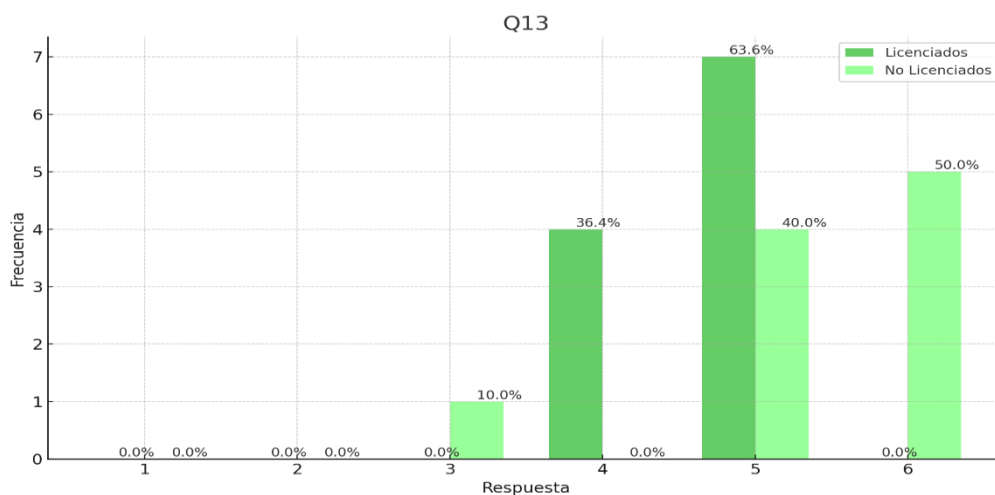
cercanas a 5 y las desviaciones estándar reflejan una consistencia razonable en las respuestas.

Figura 34. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q12



En Q12, En la selección de temas con afinidad, los licenciados tienen una media de 3.8 y una mediana de 4.0, mientras que los no licenciados presentan una media de 3.9 y una mediana de 4.0. Las desviaciones estándar son similares.

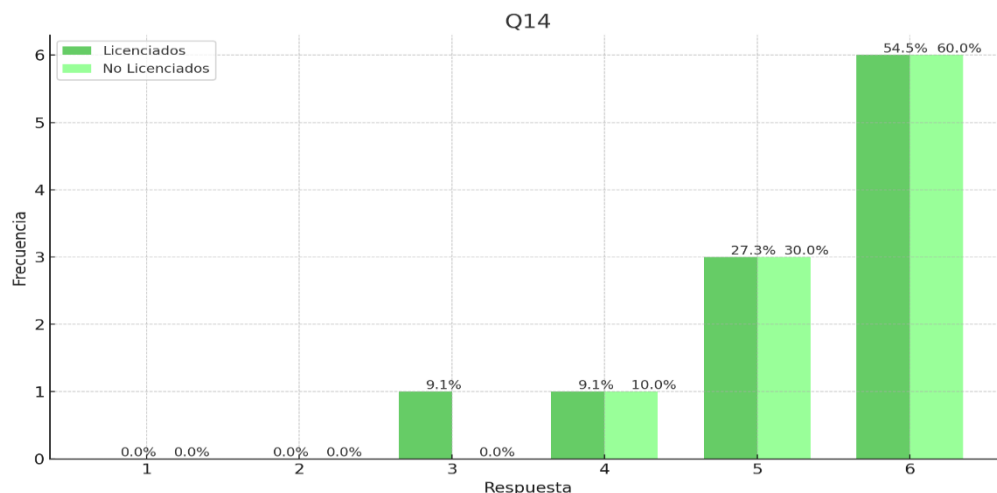
Figura 35. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q13



En Q13 (licenciados con una media de 4.64 y una desviación estándar de 0.50 y los no licenciados con una media de 5.30 y desviación estándar de 0.95), los licenciados muestran acuerdo con la profundización en conceptos políticos, aunque los no licenciados

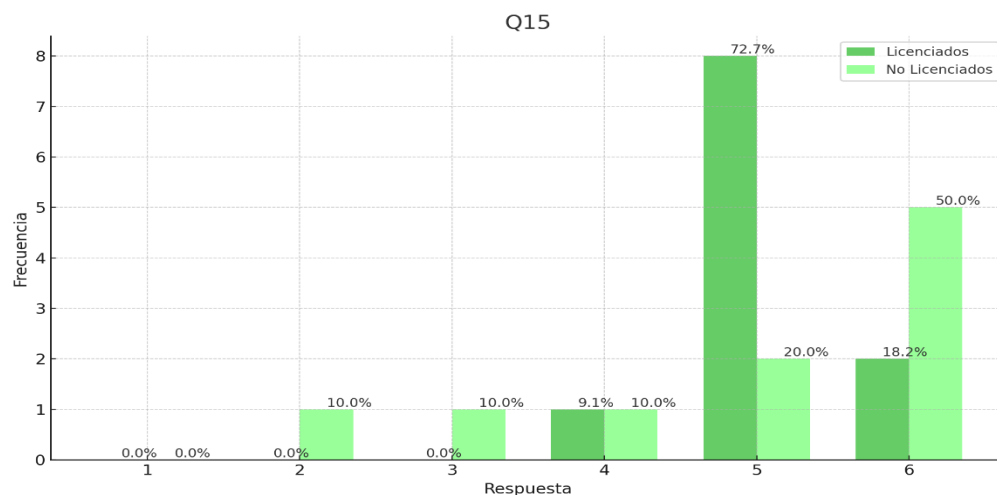
tienen una media más alta, indicando un mayor énfasis en esta práctica. Las desviaciones estándar reflejan respuestas consistentes en ambos grupos.

Figura 36. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q14



En Q14, el uso de estrategias de enseñanza para relacionar conceptos con la realidad se evidencia acuerdo en ambos grupos, con medias de 4.2 para licenciados y 4.3 para no licenciados, y medianas de 4.0 para ambos. Las desviaciones estándar son 1.1 para licenciados y 1.2 para no licenciados, sugiriendo respuestas uniformes.

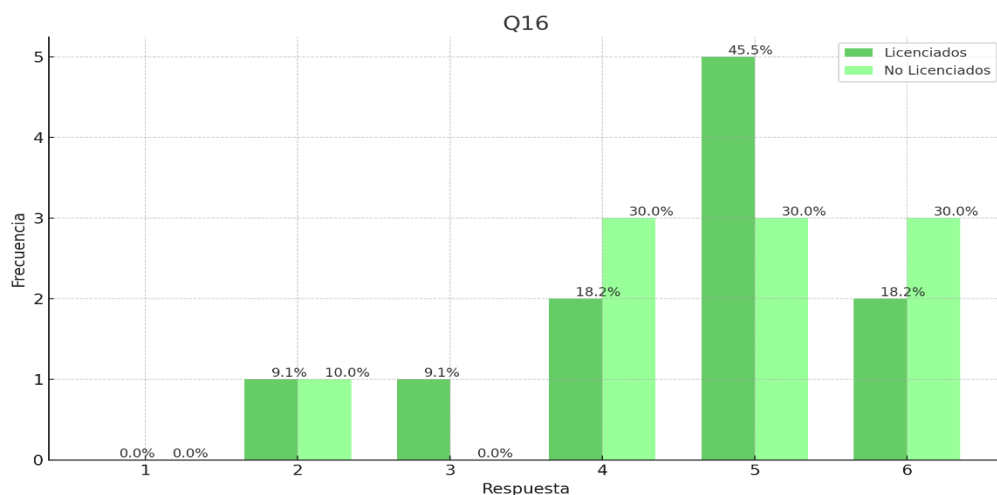
Figura 37. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q15



En Q15 (licenciados con una media de 5.09 y una desviación estándar de 0.54 y los no licenciados con una media de 4.90 y desviación estándar de 1.45), ambos grupos

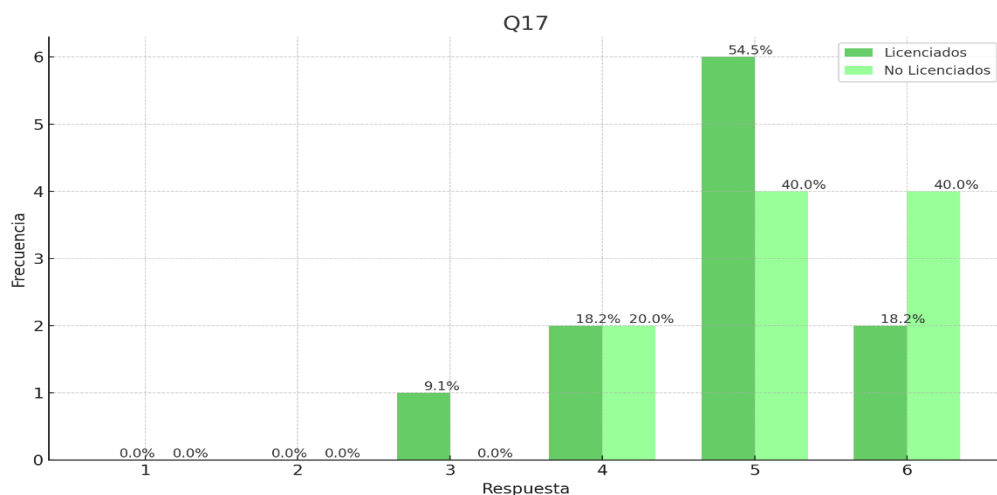
muestran un alto nivel de acuerdo con la relación de conceptos centrales en ciencias políticas. Las medias cercanas a 5 y las desviaciones estándar indican un consenso razonable, aunque con una mayor variabilidad en las respuestas de los no licenciados.

Figura 38. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q16



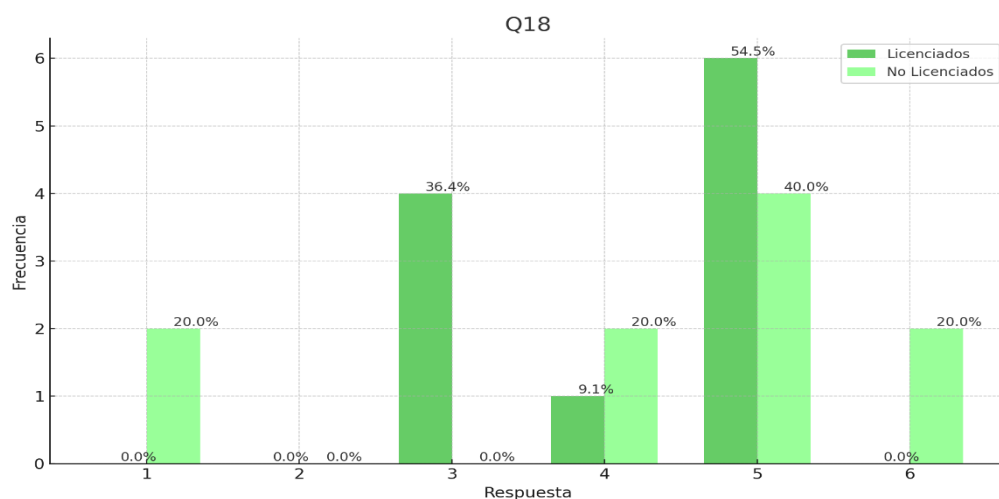
En Q16 (licenciados con una media de 4.55 y una desviación estándar de 1.21 y los no licenciados con una media de 4.70 y desviación estándar de 1.25), ambos grupos están de acuerdo en privilegiar contenidos cercanos al estudiante según su contexto. Las medias cercanas a 5 y las desviaciones estándar reflejan una consistencia razonable en las respuestas.

Figura 39. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q17



En Q17 (licenciados con una media de 4.82 y una desviación estándar de 0.87 y los no licenciados con una media de 5.20 y desviación estándar de 0.79), ambos grupos muestran un acuerdo fuerte con el uso de un modelo de enseñanza que parte de lo cercano al estudiante. Las medias cercanas a 5 y las desviaciones estándar bajas indican un alto nivel de consenso y consistencia en las respuestas.

Figura 40. Comparativo entre licenciados y profesionales no licenciados para Q18



En Q18 (licenciados con una media de 4.18 y una desviación estándar de 0.98 y los no licenciados con una media de 4.20 y desviación estándar de 1.81), ambos grupos están de acuerdo en permitir que los estudiantes propongan temas de interés. Las medias cercanas a 4.2 y las desviaciones estándar reflejan una consistencia razonable, aunque con una mayor variabilidad en las respuestas de los no licenciados.

4.3.4 Interpretación de los resultados

Al analizar las respuestas sobre las finalidades que tienen los encuestados con la enseñanza de las ciencias sociales y al contrastarlas con lo planteado por Santisteban (2011) sobre la orientación que deben tener las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales desde una concepción crítica de la enseñanza (comprender la realidad social, formar el pensamiento crítico y creativo, intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática) se logra evidenciar que todos los participantes encuadran dentro de estas finalidades, como se demuestra en el análisis realizado a la pregunta P1.

De igual manera, puede extenderse el análisis y encuadrar las respuestas sobre las finalidades con la enseñanza de las ciencias políticas, pues los docentes manifiestan finalidades muy similares o iguales.

Tomando los cinco grupos de finalidades propuesto por González (2013), centrados en el mantenimiento de la tradición, los que asumen la norma como referencia, los interesados en los valores y la convivencia, entre la educación en valores y la ciudadanía, y los interesados en el debate político, se encuentra que los 21 encuestados encuadran en alguno o varios de estos grupos, ya que la mayoría de ellos se interesa por la formación en valores, la formación ciudadana, en desarrollar herramientas para el debate político y formar ciudadanos críticos y propositivos.

Hay que recordar que para este trabajo se tomaron dos categorías de análisis: las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la cual contiene tres subcategorías (disciplinar, valores y transformación) y la selección de los contenidos conceptuales, también con tres subcategorías (los problemas o retos a los que la sociedad ha de hacer frente en cada momento histórico, la lógica de las disciplinas científicas y los intereses y la motivación de los estudiantes). En esta medida, después de analizar la información, se puede realizar la interpretación a la luz de las categorías y subcategorías de análisis.

Frente a la subcategoría disciplinar, la cual está enfocada en lo académico como lo es el uso de fuentes, el manejo conceptual y el cumplimiento de la normatividad curricular, se puede interpretar que los docentes encuestados para la selección de los contenidos recurren a la normatividad y los documentos del MEN como los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), además de los libros de texto y las mallas curriculares, acompañado por el uso de material de Internet.

En contraste, el material que utilizan para sus clases proviene de los libros de texto y de Internet, y, en menor medida, los materiales hechos por el MEN y ONG's.

Ahora, respecto al cumplimiento de la normatividad curricular, los docentes, a pesar de la diversidad de opiniones, la siguen, pues la consideran una guía necesaria, pero que no los debe limitar. En relación a esto, vale la pena recordar que en Colombia no existe un currículo cerrado o prescriptivo, sino uno orientativo, fundamentado, para el caso de las

ciencias sociales, en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, pues da una serie de orientaciones que se deben implementar en el área para la formación de ciudadanos críticos que fortalezcan una sociedad democrática. Esto da un margen amplio frente a la selección de los contenidos conceptuales por parte de los docentes, debido a que no deben ceñirse a una lista de temas que deban dictar, sino que, la normatividad, al sugerir formar en competencias a través de conceptos centrales del área, no cierra tales conceptos, sino que abre la posibilidad a que el docente pueda incluir otros, para así, tomar diversidad de temas para lograr la competencia deseada.

La subcategoría valores, tendiente al cultivo de actitudes y comportamientos como mantener la tradición, la formación en valores y respetar las normas, es un aspecto que genera división entre los docentes encuestados, pues algunos están abiertamente a favor, pero otros tantos en contra. A pesar de esto, se puede notar cierta tendencia hacia la formación en valores, más allá de los contenidos.

Hay que destacar que se encuentra cierta contradicción entre las respuestas obtenidas en el cuestionario abierto frente a la pregunta P7 y las de escala de Likert en las afirmaciones Q4, Q5 y Q6.

Mientras en las respuestas abiertas, 10 de los participantes manifestaron claramente no estar de acuerdo con que la enseñanza de las ciencias sociales, más allá de los contenidos, deba ir enfocada a la formación en valores, a mantener la tradición y a respetar las normas establecidas, en las afirmaciones en escala de Likert la mayoría de ellos (15) estuvieron, mínimamente un poco de acuerdo, frente a afirmaciones como que “uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales debe ser la formación del estudiante en valores humanos (bondad, solidaridad, etc.)” y que “más que los contenidos en sí mismos, lo importante es el cultivo de actitudes y comportamientos en el estudiante”. La única afirmación de esta subcategoría que generó división fue la Q6 (los contenidos son una excusa para la formación en valores), ya que 10 se ubicaron en la zona del desacuerdo y 11 en la del acuerdo.

Se demuestra que como lo plantea Arias (2017), las finalidades de las ciencias sociales no se encuentran en forma pura, pues se mezclan y sobreponen en las respuestas de

los docentes. De esta manera, se encuentra que varios de los docentes pretenden la formación de pensamiento crítico, pero, a la vez, buscan inculcar valores, encuadrando en las subcategorías la enseñanza de las ciencias sociales para los valores y la enseñanza de las ciencias sociales para la transformación social.

Lo anterior, permite decir que el proceso histórico que se ha vivido en las ciencias sociales en Colombia, se refleja en las finalidades de la enseñanza de los docentes, pues, a pesar de existir normatividad adaptada a los fines actuales, subyacen ideas de décadas anteriores y se siguen planteando como una necesidad. Por ejemplo, la formación en valores como una forma de resolver problemáticas sociales que vive el país sigue presente en los propósitos de enseñanza de varios docentes.

La subcategoría transformación, la cual busca formar para la ciudadanía, educar para el debate político y desarrollar el pensamiento crítico, muestra un amplio acuerdo entre los docentes, pues todos, en mayor o menor medida, están de acuerdo con que los propósitos, tanto de las ciencias sociales, como de las ciencias políticas, deben buscar la concientización, el compromiso social y brindar herramientas para el debate político con miras a la mejora social desde la escuela.

En cuanto a la categoría de la selección de los contenidos conceptuales, Pagès (2002) sugiere tres consideraciones para realizar dicha selección, las cuales fueron tomadas como las subcategorías de este trabajo.

En esta medida, se tiene que en la subcategoría los problemas o retos a los que la sociedad ha de hacer frente en cada momento histórico, cuyo enfoque está en lo que se considera necesario aprender, se tiene que hay un fuerte acuerdo entre los encuestados en cuanto a utilizar el modelo cronológico para abordar las temáticas y privilegiar los contenidos de actualidad en la selección de los contenidos. El único punto que divide las opiniones es sobre la afirmación “selecciono los temas con los que siento más afinidad”, en el que 9 se ubican en la zona del desacuerdo y 12 en la del acuerdo.

En esta misma línea, los elementos que manifiestan tener en cuenta para seleccionar los contenidos que llevan aula van desde lo planteado en la normatividad, hasta los temas de actualidad y los intereses de los estudiantes. De esta forma, los contenidos que seleccionan van desde conceptos como la política, el poder y el Estado, hasta

conocimientos prácticos aplicables en la vida cotidiana, como el conocimiento de la constitución política y los mecanismos de participación ciudadana. Además, se destaca un enfoque en la comprensión del poder y la política, ya que se centran en temas vinculados al poder, la política y la organización del Estado, lo que sugiere una preocupación por tratar de mostrar cómo funcionan las estructuras de poder en la sociedad. Asimismo, se subraya la importancia de relacionar los conceptos políticos con la vida cotidiana de los estudiantes, demostrando cómo los sistemas políticos y las formas de gobierno impactan en su día a día.

La subcategoría de la lógica de las disciplinas científicas, que indica el manejo conceptual propio del área, a través de los conceptos políticos básicos, su profundización y las estrategias de enseñanza que utilizan para relacionar los conceptos con la realidad, expresan un acuerdo mayoritario frente a profundizar en los conceptos políticos y relacionarlos, además de utilizar estrategias que permitan relacionar los conceptos con la realidad. Dentro de estas estrategias mencionan discusiones grupales, debates, análisis de caso, noticias, películas, talleres prácticos, juegos de roles, consultas, entre otras. En cuanto a los recursos usados, mencionan noticias, películas, textos, material audiovisual, podcast y líneas de tiempo. En definitiva, se puede decir que las estrategias y recursos que emplean los docentes encuestados reflejan un enfoque diverso y participativo para enseñar ciencias políticas, centrado en la contextualización, la relevancia, y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes.

En la subcategoría de los intereses y la motivación de quienes aprenden, se toma en cuenta lo que se considera necesario enseñar, además de los contenidos cercanos al estudiante y que le generen interés y motivación. En este aspecto, hay un fuerte acuerdo en relación a privilegiar los contenidos cercanos al estudiante, de acuerdo a su contexto, y a utilizar en el proceso de enseñanza un modelo que parta de lo más cercano al estudiante, de forma que, a medida que se avance, permita ir hacia contextos más alejados. Aun así, en lo referente a permitir y tener en cuenta dentro de la selección de los contenidos los temas cercanos a los estudiantes y que les generen interés y motivación, hay posiciones a favor y en contra. La mayoría de los docentes encuestados está a favor y manifiestan que es importante porque dinamiza y enriquece las clases, permite una mayor participación y apropiación de los contenidos para que los relacionen con la realidad y les crea interés en

los temas políticos. Por otro lado, están algunos que no están acuerdo y lo argumentan en el seguimiento únicamente de la normatividad y la malla curricular, aunque mencionan, además, la falta de interés de los estudiantes frente al estudio en general y a que no manifiestan un interés específico en ningún tema.

Respecto a la comparativa de las respuestas obtenidas entre los docentes licenciados y los profesionales no licenciados, en términos generales, no se observan diferencias significativas, salvo en aspectos puntuales, como en las preguntas P6 y P7.

4.4 RECOMENDACIONES SOBRE LOS CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES DEL ÁREA DE CIENCIAS POLÍTICAS

En coherencia con los hallazgos resultantes de esta investigación y para dar solución al tercer objetivo específico, a continuación, se presentan algunas recomendaciones para definir los criterios para la selección de los contenidos conceptuales del área de ciencias políticas:

- Como bien se ha mencionado anteriormente en este documento, debería aclararse por parte del MEN si las Ciencias Políticas son un área independiente o si, por el contrario, están unidas a las Ciencias Económicas, como suelen presentarse en los libros de texto y en muchas instituciones educativas del país. Además, debería existir una normatividad curricular para el área en cuestión que oriente la o las líneas de estudio en las que debería enfocarse el currículo de Ciencias Políticas en la educación media, en diálogo con los programas de licenciaturas y de Ciencias Políticas, en atención a que los estudiantes puedan acercarse al conocimiento y la comprensión de los conceptos básicos, pero aplicados a los contextos propios.

Es de anotar que, aunque en 1994, cuando se promulga la Ley General de Educación, la Ciencia Política no estaba consolidada en el país, en la actualidad se cuenta con una comunidad académica importante, con pregrados, posgrados y grupos de investigación en todo el país. Con esto, se puede decir que están las condiciones para tener la discusión y definir las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Políticas en la educación media en Colombia.

- Es necesario que las secretarías de educación creen, activen, dinamicen y garanticen la participación de los docentes en redes y comunidades de aprendizaje para el área de Ciencias Políticas en las que se promueva además de la reflexión pedagógica, la epistemológica y metodológica dentro de las investigaciones propias del área, aprovechando la oportunidad que se genera al contar no solo con licenciados en Ciencias Sociales y afines, sino también con la amplia gama de profesionales que ingresan a la carrera docente a orientar dicha área.
- Dentro de las instituciones educativas es importante el fortalecimiento de las Ciencias Políticas dentro de los grupos de trabajo y producción docente del área de Ciencias Sociales, de forma que promuevan una construcción pertinente del currículo que trascienda las particularidades personales de los docentes y que responda tanto a las necesidades del contexto, como a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En este sentido, el diálogo de conocimientos y saberes entre docentes, la consulta y el intercambio de diferentes fuentes de información resultan relevantes y significativos dentro de las construcciones curriculares institucionales.

Otro aspecto fundamental que se debe tener en cuenta es la reflexión permanente del docente sobre su ejercicio de enseñanza y su gestión del conocimiento en el aula, lo que debe proporcionarle las herramientas para unificar los conocimientos propios de las ciencias sociales y las teorías sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales estudiada a lo largo de su formación académica, con el conocimiento experiencial adquirido a lo largo de su recorrido docente, de manera tal que pueda ampliar su conocimiento profesional docente. Cabe resaltar que, tal como se evidenció en esta investigación, es acertado el ejercicio de indagación que realizan los docentes para elegir el material y las fuentes de información a través del cual desarrollan y orientan sus clases.

5 CONCLUSIONES

Debido a la falta de normatividad específica para el área de Ciencias Políticas, los docentes, para realizar la selección de los contenidos conceptuales, se basan en la normatividad curricular establecida para el área de ciencias sociales y en los conocimientos y experiencia propias.

Se encuentran una diversidad de finalidades de la enseñanza de las Ciencias Políticas en los docentes encuestados, aunque resalta la formación con miras a desarrollar el pensamiento crítico y propositivo, brindar herramientas para el debate político y para la comprensión de la realidad, desde la más cercana al estudiante, hasta el nivel internacional. En esta misma línea, el área de Ciencias Políticas genera una alta afinidad entre los docentes que la orientan, independientemente su formación.

En cuanto a los criterios utilizados para seleccionar los contenidos, los docentes tienen en cuenta la normatividad del área de las ciencias sociales, las mallas curriculares, que los temas sean de actualidad y los intereses de los estudiantes. Mientras tanto, los contenidos que seleccionan para llevar al aula van desde los conceptos teóricos (política, poder, Estado, gobierno, entre otros) propios del área de Ciencias Políticas, hasta seleccionar temas cercanos al estudiante y su contexto, además de los mecanismos de participación ciudadana, defensa de los derechos y conocimiento de la Constitución Política.

Respecto a los criterios que utilizan los docentes para la selección de los contenidos conceptuales, los licenciados tienden a tener respuestas más concentradas y consistentes, sugiriendo una postura generalmente positiva hacia las afirmaciones presentadas. Este patrón puede indicar una formación más uniforme y una aplicación más consistente de principios pedagógicos entre los licenciados.

La consistencia en las respuestas de los licenciados sugiere que los programas de formación docente pueden tener un impacto significativo en la uniformidad de las prácticas pedagógicas. Esto destaca la importancia de una formación docente sólida y estandarizada que garantice que todos los educadores compartan una base común de conocimientos y prácticas.

En cuanto a los profesionales no licenciados, estos presentan una mayor dispersión en sus respuestas, con desviaciones estándar más altas en varias preguntas. Esto sugiere que los no licenciados tienen una gama más amplia de opiniones y prácticas pedagógicas. La variabilidad en sus respuestas podría reflejar una diversidad mayor en su formación y experiencias profesionales.

La variabilidad en las respuestas de los no licenciados sugiere que puede haber una necesidad mayor de programas de desarrollo profesional continuo que aborden las diversas necesidades y contextos de estos profesionales. Los programas de formación y actualización deben ser accesibles y relevantes, adaptándose a las experiencias y realidades de los no licenciados.

Ambos grupos muestran un acuerdo fuerte con afirmaciones que destacan la enseñanza de valores humanos, concientización social, y el uso de estrategias didácticas diversas, lo cual indica que estos principios son ampliamente aceptados y considerados fundamentales en la enseñanza de las ciencias sociales. Así mismo, valoran estrategias didácticas diversas y la adaptación de la enseñanza a los contextos de los estudiantes, es crucial promover un entorno educativo que permita a los docentes experimentar e innovar con diferentes métodos pedagógicos. Las políticas educativas deben apoyar la flexibilidad y la creatividad en el aula.

En resumen, aunque existen algunas diferencias en la consistencia y dispersión de las respuestas entre licenciados y no licenciados, ambos grupos comparten una visión positiva y comprometida con la enseñanza de las ciencias políticas. Las similitudes en sus respuestas resaltan la importancia de principios pedagógicos compartidos, mientras que las diferencias indican áreas donde el desarrollo profesional y la formación continua pueden ser particularmente beneficiosos.

6 RECOMENDACIONES

Para complementar el trabajo se podría realizar el análisis de las mallas curriculares con las cuales trabajan los docentes y los contenidos que terminan llevando al aula, como una forma de contrastar las respuestas que dan a las preguntas y determinar si coincide lo que expresan con lo que hacen en el aula. De igual forma, se podría profundizar en las preguntas realizadas para complementar la información recolectada.

También sería interesante desarrollar un análisis de los libros de texto de economía y política, de diferentes editoriales, ya que, como se vio en el trabajo, estos han orientado los contenidos y la forma como se llevan al aula, de manera similar a como sucedió con el área de Ciencias Sociales y es expuesto por Sánchez & Bolívar (2015). Además, el mismo MEN ha aceptado que las editoriales han terminado desarrollando el currículo en el país (MEN, 2002). Lo anterior, debido a que algunos docentes reconocen que utilizan el libro de texto para, al menos, realizar un acercamiento preliminar a los temas, por lo cual se puede afirmar que el libro de texto sigue siendo una fuente importante para realizar la selección de los contenidos conceptuales y ha llenado, en parte, el vacío normativo existente frente al área de Ciencias Políticas.

Para este caso, sería interesante analizar en los libros de texto los temas que seleccionan, su variación a lo largo del tiempo, los cambios en sus ediciones, el enfoque que presentan, entre otros aspectos.

Igualmente, dada la fuerte concordancia hacia la formación en valores humanos, podría analizarse cuál es el enfoque que se le da a esta formación y si esto complementa la formación del pensamiento crítico (el otro gran acuerdo en cuanto a los objetivos de enseñanza) o si, por el contrario, representa una contradicción en lo que expresan los docentes, pues como se ha visto, la formación en valores humanos tiene una fuerte relación con los valores religiosos predominantes en el país a lo largo de su historia, tradición que es reacia al cambio y a la crítica, lo cual estaría en conflicto con el pensamiento crítico.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alasino, N., Mutti V, G., & Sironi, M. (s.f.). *La ciencia política en la educación media y superior argentina*. Obtenido de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1283_01.pdf
- Arias Gómez, D. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Aletheia.*, 9(1), 18-37. doi:10.11600/ale.v9i1.377
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, República Bolivariana de Venezuela: Editorial Episteme. Obtenido de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Bejarano, A. M., & Wills, M. E. (2005). La ciencia política en Colombia: de vocación a disciplina. *Revista de Ciencia Política.*, 25(1), 111-123. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32425108>
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, & J. Pàges, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (págs. 71-95). Barcelona.
- Cerdá, M. C., Funes, A. G., & Jara, M. Á. (2018). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia. En M. Á. Jara , & A. Santisteban, *Contribuciones de Joan Pàges al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (págs. 19-27). Universidad Nacional de Comahue. Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/196869/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- González Valencia, G. A. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 24-34. doi:10.17533/udea.unipluri.16971

- González Valencia, G. A., & Santisteban Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y educadores*, 19(1), 89-102. doi:10.5294/edu.2016.19.1.5
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (Junio de 1996). *Resolución Número 2343 de junio de 1996 : por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/6114ec71-1609-4afc-9259-f1e75e27870d>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamiento curriculares para el área de ciencias sociales*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En Ministerio de Educación Nacional, *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. (págs. 96-146). Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (18 de marzo de 2022). *Resolución 3842. Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente*. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-373226_recurso_2.pdf
- Monsalve Ruiz, Y. M. (2017). Enseñanza de las Ciencias Políticas: Configuración de una Disciplina Escolar. Medellín. Obtenido de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/25127/1/MonsalveYuliana_2017_PolíticasDisciplinaEscolar.pdf
- Pagès, J. (1994). *Los contenidos de las ciencias sociales en el currículo escolar*. Obtenido de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23904/Bol1_JoanPages.pdf;jsessionid=3AF7094A09579FB1747FF669993FFACF?sequence=1

- Pagès, J. (2002). Preguntas y problemas del currículo de ciencias sociales en la Enseñanza Obligatoria. Preparación para la acción. En P. Benejam, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Santillana Educación. Obtenido de [https://www.academia.edu/12846107/PAG%C3%88S_J_Preguntas_y_problemas_d el_curr%C3%ADculo_de_ciencias_sociales_en_la_Ense%C3%B1anza_Obligatoria _Preparaci%C3%B3n_para_la_acci%C3%B3n_BENEJAM_P_coord_Ense%C3%B 1anza_de_las_Ciencias_Sociales_Madrid_2002_Santilla](https://www.academia.edu/12846107/PAG%C3%88S_J_Preguntas_y_problemas_del_curr%C3%ADculo_de_ciencias_sociales_en_la_Ense%C3%B1anza_Obligatoria_Preparaci%C3%B3n_para_la_acci%C3%B3n_BENEJAM_P_coord_Ense%C3%B1anza_de_las_Ciencias_Sociales_Madrid_2002_Santilla)
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Investigación del mundo real* (4ta ed.). Wiley.
- Sánchez, N. A., & Bolívar, R. M. (enero-junio de 2015). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. *Pedagogía y Saberes*(42), 61-70. doi:<https://doi.org/10.17227/01212494.42pys61.70>
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban, & J. Pàges, *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. (págs. 63-84). Síntesis.
- Villa, M. E. (Mayo de 2018). Concepciones sobre la enseñanza de conocimientos políticos de profesoras y profesores de la educación escolarizada de la región colombiana del Valle de Aburrá. *Voces y Silencios Revista Latinoamericana de Educación*, 8(2), 22-34. doi:[10.18175/VyS8.2.2018.02](https://doi.org/10.18175/VyS8.2.2018.02)

8 ANEXOS

Anexo 1: protocolo ético.



PROTOCOLO DE COMPROMISO ÉTICO Y ACEPTACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN.

“CRITERIOS QUE UTILIZAN LOS DOCENTES PARA LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES DEL AREA DE CIENCIAS POLITICAS EN LA EDUCACION MEDIA EN EL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA.”

Investigador:

Mauricio Jaramillo Rincón

Como investigador presento el compromiso ético con los docentes que participarán en el proceso de indagación:

- Hacer uso adecuado de la información producida y registrada en el marco de esta investigación con el único fin de lograr los objetivos propuestos en ésta, y en la perspectiva de contribuir a la construcción curricular en el área de ciencias políticas, así como a cuestiones teóricas y metodológicas a la línea de investigación de la didáctica de las ciencias sociales de la maestría en enseñanza de las ciencias de la **Universidad Autónoma de Manizales**.
- Uso discrecional y adecuado de la información registrada y de su análisis, lo que implica que la misma solo será utilizada para los propósitos enunciados y que, en relación con ello, se evitará la alusión a nombres propios, se valorará con respeto y responsabilidad los aportes y, finalmente, que los análisis y resultados serán compartidos en primera instancia a algunos de estos participantes, para su evaluación.

Desde esta perspectiva, las personas que firman este documento autorizan al investigador a registrar su participación en el diligenciamiento de encuestas a través de formularios virtuales y entrevistas, así como a facilitar el acceso a la malla curricular de la institución educativa en la que se encuentra laborando. Al respecto se solicita también a los firmantes de este documento anotar, algunas recomendaciones o sugerencias que consideren pertinentes en relación con la autorización que otorgan al investigador.

Nombre del participante	Firma del participante
_____	_____

Anexo 2: cuestionario abierto.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

El presente es un estudio sobre los criterios que utilizan los docentes en ejercicio para seleccionar los contenidos conceptuales del área de Ciencias Políticas en la educación media en el departamento de Antioquia.

La información aquí registrada será utilizada con fines investigativos, siempre guardando la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Gracias por participar.

Nombre: _____

Correo electrónico: _____

Título profesional de pregrado: _____

Universidad de egreso: _____

Título de posgrado (en caso de tenerlo): _____

Universidad de egreso: _____

Municipio al que pertenece la institución educativa en la que labora: _____

Años de experiencia como docente: _____

Años de experiencia orientando el área de ciencias políticas: _____

¿El área de ciencias políticas se orienta como área independiente? Sí____ No____

A continuación, se le presentarán una serie de preguntas abiertas que deben responder de manera sucinta y de acuerdo a su práctica docente, sus experiencias, saberes y conocimientos.

1. ¿Cuál es su finalidad con la enseñanza de las ciencias sociales?
2. ¿Qué entiende usted por ciencias políticas?
3. ¿Cuál es su finalidad con la enseñanza de las ciencias políticas?
4. En una escala de 1 a 5 diga su afinidad con el área de ciencias políticas.

5. ¿Cuáles son los principales contenidos que selecciona para llevar al aula en el área de ciencias políticas?
6. Ordene jerárquicamente, siendo el número 1 el más importante, los contenidos mencionados en la pregunta 5.
7. ¿Cuáles son las fuentes que utiliza para seleccionar los contenidos? Normatividad y material del Ministerio de Educación Nacional, libros de texto, etc.
8. ¿De dónde proviene el material que utiliza para sus clases? Ministerio de Educación Nacional, libros de texto, ONG's, Internet, etc.

Anexo 3: cuestionario tipo Likert.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
 FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
 MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

El presente es un estudio sobre los criterios que utilizan los docentes en ejercicio para seleccionar los contenidos conceptuales del área de Ciencias Políticas en la educación media en el departamento de Antioquia.

La información aquí registrada será utilizada con fines investigativos, siempre guardando la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Gracias por participar.

Nombre: _____

Correo electrónico: _____

Título profesional de pregrado: _____

Universidad de egreso: _____

Título de posgrado (en caso de tenerlo): _____

Universidad de egreso: _____

Municipio al que pertenece la institución educativa en la que labora: _____

Años de experiencia como docente: _____

Años de experiencia orientando el área de ciencias políticas: _____

¿El área de ciencias políticas se orienta como área independiente? Si____ No____

En este cuestionario encontrará afirmaciones con las cuales podrá identificarse en mayor o menor proporción. Después de cada afirmación se mostrarán seis alternativas de respuestas posibles de la siguiente manera:

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
-----------------------------	---------------	--------------------	--------------------	------------	--------------------------

Indique marcando en la casilla de su elección con una “X” la alternativa con la que más se identifique.

De las siguientes afirmaciones, marque con una X que tan de acuerdo o en desacuerdo está.

9. La función de la enseñanza de las ciencias sociales es dotar a los estudiantes de conceptos y procedimientos disciplinares, pues estas herramientas constituyen la vía expedita para la construcción del pensamiento emancipador y la ciudadanía activa.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

10. En mi práctica de aula privilegio una disciplina social en particular.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

11. En mi práctica de aula busco el cumplimiento de la normatividad curricular.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

12. Uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales debe ser la formación del estudiante en valores humanos (bondad, solidaridad, etc.).

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

13. Más que los contenidos en sí mismos, lo importante es el cultivo de actitudes y comportamientos en el estudiante.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

--	--	--	--	--	--

14. Los contenidos son una excusa para la formación en valores.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

15. La enseñanza de las ciencias sociales debe buscar la concientización y compromiso social.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

16. Uno de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales es la mejora social desde la escuela.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

17. La enseñanza de las ciencias sociales debe dotar al estudiante de herramientas para el debate político, permitiéndole cuestionar su propio conocimiento.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

18. Privilegio la selección de contenidos de actualidad que permitan al estudiante comprender el mundo en el que vive.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
-----------------------------	---------------	--------------------	--------------------	------------	--------------------------

--	--	--	--	--	--

19. En mi práctica de aula suelo utilizar el modelo cronológico para abordar las temáticas.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

20. Selecciono los temas con los que siento más afinidad.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

21. En mi práctica de aula profundizo en los conceptos políticos.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

22. Utilizo estrategias de enseñanza que permitan relacionar los conceptos con la realidad.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

23. Relaciono los conceptos centrales del área de ciencias políticas.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

24. En mi práctica de aula privilegio los contenidos que son cercanos al estudiante, de acuerdo a su contexto.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

25. Para el proceso de enseñanza utilizo un modelo que parta desde lo más cercano al estudiante y, a medida que se va avanzando, permita ir hacia contextos más alejados.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

26. Permito que los estudiantes propongan los temas que más les generen interés y los incluyo en la selección de mis contenidos.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

Anexo 4: tablas con las respuestas a las preguntas abiertas.

P1: ¿Cuál es su finalidad con la enseñanza de las ciencias sociales?

Código	Respuesta
P1R1	Generar conocimiento necesario para habitar el mundo con sentido y que a la vez estos espacios de enseñanza hagan significativo el mundo de la vida.
P1R2	Es una de las ramas, tiene relación y se exige por ley, aunque no lo veo necesario.
P1R3	Crear seres críticos, transformadores de su entorno.
P1R4	Aprender a vivir en contexto.
P1R5	Aportar desde la escuela a la mejor comprensión del entorno.
P1R6	Hacer que los estudiantes comprendan la política como una forma de construcción de bienestar social.
P1R7	Formar estudiantes activos en la participación ciudadana, que desarrollen un juicio crítico sobre los acontecimientos de nuestra sociedad y que sepan dar alternativas a las diferentes problemáticas que viven en su territorio.
P1R8	Formar en conceptos propios del área, para contribuir a la comprensión de la realidad local, nacional y mundial de manera crítica y propositiva.
P1R9	Formar seres humanos conscientes de su contexto social cultural político y su papel en él.
P1R10	La comprensión del hombre como un ser social, capaz de crear estamentos que le permiten convivir.
P1R11	Desarrollar habilidades y capacidades propias de las ciencias sociales en la lectura y comprensión de las realidades sociales.
P1R12	Apropiación interpretativa, argumentativa y propositiva de temas sociales, económicos, políticos y culturales.
P1R13	El desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis suficiente para integrarse en la sociedad de la información actual.
P1R14	Desarrollar un pensamiento crítico desde el conocimiento de la historia, la cultura, la economía, política, la geografía y la práctica de la democracia.

P1R15	Mi finalidad es formar estudiantes críticos del mundo contemporáneo y con herramientas y habilidades para la vida que los hagan disfrutarla al máximo.
P1R16	Enseñar historia.
P1R17	Es brindar herramientas, conocimientos y competencias que permitan a los estudiantes desenvolverse y comprender las dinámicas sociales de su contexto y contrastar las diferentes formas y prácticas culturales de las distintas épocas y sociedades.
P1R18	Brindar herramientas iniciales para la comprensión de la dimensión social del mundo.
P1R19	Reconocimiento del contexto en el proceso educativo, construcción de seres con vivencias inclusivas, respeto por los derechos y deberes y generación de posibilidades de futuro.
P1R20	Formar estudiantes críticos y propositivos capaces de transformar de manera positiva las dinámicas sociales de su entorno.
P1R21	Tratar de que los estudiantes comprendan el mundo en el que viven y que muchos de los hechos de la realidad están interrelacionados desde múltiples perspectivas.

P2: ¿Qué entiende usted por ciencias políticas?

Código	Respuesta
P2R1	Es una disciplina que como tal debe ser orientada a los diferentes estudios de las formas de gobierno y que le permita al individuo comprender su realidad y tal vez solo tal vez tratar de cambiarla.
P2R2	Estudia la forma como se organiza una sociedad mediante las leyes que ellos mismos se imponen.
P2R3	Las ciencias que estudian las relaciones de poder.
P2R4	Ciencia que estudia las relaciones de poder entre el estado y la comunidad.
P2R5	Disciplina que estudia la gobernabilidad de los territorios y las relaciones que se generan a partir de esta.

P2R6	Es el estudio de las formas de gobierno, teorías, y conceptos relacionados con esta área.
P2R7	Como Ciencia centra su objeto de estudio en los sistemas políticos y la forma como se practica.
P2R8	Ciencia social que estudia las organizaciones, sistemas e instituciones sociales relacionadas con el poder político.
P2R9	Saberes alrededor del ejercicio del poder y sus formas.
P2R10	La comprensión del hombre como un ser social, capaz de crear estamentos que le permiten convivir.
P2R11	Las ciencias políticas son el conjunto de saberes referidos al análisis y comprensión de la realidad política y económica. Misma que se manifiesta en diferentes escenarios de la vida social.
P2R12	Es la teoría y práctica de los sistemas existentes.
P2R13	Es la ciencia que estudia el poder, su formación mediante sistemas y los comportamientos sociales del ciudadano con el Estado, sus instituciones y sus sistemas de poder.
P2R14	Es la ciencia que permite adquirir conocimientos sobre el poder, procesos políticos, democracia y entre otras habilidades que permiten el desarrollo personal y grupal.
P2R15	La veo como el conjunto de conocimientos disciplinares que analizan las relaciones sociales en función del poder, la economía y la organización social.
P2R16	Estudio de los problemas políticos.
P2R17	Son las ciencias que se encargan de estudiar, analizar, predecir, describir científicamente los elementos presentes en las formas de como las sociedades y grupos humanos establecen y adoptan las estructuras de poder que las rigen en un periodo espacio-temporal determinado.
P2R18	Todo lo relacionado con el estudio de la política, entendida desde el poder y sus múltiples ejercicios.

P2R19	Comportamiento de las sociedades y de los individuos que influyen y se ven influenciados por los sistemas de gobierno a través de la historia.
P2R20	El ejercicio del poder político.
P2R21	La ciencia política es el estudio del poder y su relación con los diferentes ámbitos de la sociedad.

P3: En una escala de 1 a 5 diga su afinidad con el área de ciencias políticas, siendo 1 nada afín y 5 completamente afín.

P4: ¿Cuáles son las fuentes que utiliza para seleccionar los contenidos?
 Normatividad y material del Ministerio de Educación Nacional, libros de texto, etc.

Código	Respuesta
P4R1	Material del MEN y textos de política.
P4R2	Ley 115 de 8 de febrero de 1994, artículo 23 de la Constitución, etc.
P4R3	Se trabaja con la normatividad del MEN.
P4R4	Textos guía, material didáctico complementario, noticieros impresos y virtuales, observación de la realidad contextual.
P4R5	Libros e internet.
P4R6	Libros, de texto, páginas Web.
P4R7	Revistas indexadas en las diferentes bases de datos, libros, material del MEN, y contenidos propios.
P4R8	Lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales, Estándares Básicos de Competencias y libros de texto.
P4R9	Estándares de ciencias sociales, malla curricular, cátedra de la paz, libros de texto.
P4R10	Textos de autores como Norberto Bobbio, Arendt, Rawls, y otros.
P4R11	Estándares y competencias de ciencias sociales, planes de estudio de universidades que tienen dicho programa académico, textos de ciencia política y economía.

P4R12	Estándares Básicos de Competencias para Ciencias Sociales.
P4R13	Los estándares de ciencias sociales, libros de texto y conocimiento propio.
P4R14	Guías del ministerio, noticias, crónicas, videos, documentales, dba.
P4R15	Los lineamientos del MEN y las necesidades materiales de los estudiantes. Intento que las clases sean muy cercanas a la realidad de los estudiantes.
P4R16	Libros.
P4R17	Libros, internet, revistas, enciclopedias, etc.
P4R18	Material del MEN, textos clásicos, estudios y debates contemporáneos.
P4R19	En sociales, fuentes primarias, secundarias, textos, gráficos, etc.
P4R20	Normatividad y material del Ministerio de Educación, libros de texto, revistas, material virtual.
P4R21	Normatividad, mallas curriculares, libros de texto.

P5: ¿De dónde proviene el material que utiliza para sus clases? Ministerio de Educación Nacional, libros de texto, ONG's, Internet, etc.

Código	Respuesta
P5R1	Todas las propuestas en la pregunta.
P5R2	Todo el disponible en la red.
P5R3	Internet y libros de texto.
P5R4	De las TIC, MEN.
P5R5	Libros, noticias, ONG's, internet.
P5R6	Libros y la Web.
P5R7	Espacio en blanco.
P5R8	Textos, internet.
P5R9	Libros de texto, Misses Institute, Banco de la República, Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango, Tesauro de Política.
P5R10	Libros de texto.
P5R11	Textos de ciencia política y económica, Artículos académicos desde internet.
P5R12	Internet, libros de texto.

P5R13	Internet, ONG's, Libros de texto.
P5R14	Internet y ministerio.
P5R15	Libros de texto de la editorial Santillana. También textos de filosofía, ciencia política, historia y economía.
P5R16	Libros.
P5R17	Todas las anteriores.
P5R18	Material del MEN, textos clásicos, estudios y debates contemporáneos en repositorios virtuales.
P5R19	Cibergrafías, audiovisuales, literatura, libros de editoriales. Presentaciones en PowerPoint. Página UNESCO proviene de estos lugares. Y de la cotidianidad.
P5R20	Ministerio de Educación Nacional, libros de texto, documentación y publicaciones de ONG's, Internet, etc.
P5R21	Libros de texto, libros especializados, Internet, artículos de revista, bibliotecas virtuales.

P6: ¿Cuál es su posición respecto al cumplimiento de la normatividad curricular en su práctica de aula?

Código	Respuesta
P6R1	Realmente hay muchas cosas que hacen parte de la enseñanza del área.
P6R2	No se entiende la pregunta. En cualquier caso, la enseñanza de las ciencias políticas y económicas se dan desde primaria, en conceptos breves, prácticas sencillas. Al reducir la intensidad horaria, la convierten en una clase de relleno.
P6R3	Es necesaria para llevar un trabajo organizado.
P6R4	Más que normatividad, hay que educar en contexto.
P6R5	Debe dar mayor margen de autonomía al docente.
P6R6	Es importante porque es como una base o guía para la labor académica.
P6R7	Es importante la autonomía del docente, y practicar la contextualización curricular en las prácticas pedagógicas.

P6R8	Tengo en cuenta algunos elementos como los estándares, sobre todo en las actividades desarrolladas en clase para responder a indicadores de logro según el grado escolar.
P6R9	Bueno, en cuanto a la normatividad, sí se cumple. Se está implementando la cátedra de Historia, se implementa el proyecto de Cátedra de la Paz, se implementa el de Democracia, se cumple con estándares, con malla. ¿Qué me agrada? Que me da flexibilidad y nos deja jugar con contenidos para el grado 10 y 11, en cuanto a Economía y Política. Y en Sociales también, porque vos vas a mirar, por ejemplo, los estándares y son estándares ya para principios de investigación, entonces puede uno jugar ahí con la actualidad, ya que en 10 y en 11 ya no son tanto contenidos oficiales propios de la historia o la historiografía, sino que ya se juega con actualidad, con conflictos contemporáneos, con situaciones sociales propias de los entornos escolares y del municipio. Entonces esa flexibilidad me parece bien.
P6R10	Es importante si se articula con la esencia de la ciencia política.
P6R11	Es importante tener claridad sobre la direccionalidad de la práctica y que sea de carácter general para evitar vacíos en el proceso formativo.
P6R12	No es eficiente en instituciones públicas. Para ciencias políticas no hay una normatividad establecida y específica. No es posible aplicar ninguna normatividad curricular. Sin embargo, en caso que exista: la normativa está como una guía más, no como una camisa de fuerza a la que sí o sí se debe uno ceñir. Existe la libertad de cátedra que permite expandir horizontes del aprendizaje.
P6R13	Debe siempre existir un currículo oculto, una posición política desde el docente. Abrir otros espacios más allá de la normatividad curricular.
P6R14	Solo la considero una guía, hay que cumplirla pero no me ciño a ella.
P6R15	Sin rigor.
P6R16	Me parece que es una guía que busca brindar un marco legal pero encasilla y limita el ejercicio y las dinámicas en el aula.

P6R18 Me amparo en la libertad de cátedra.

Está práctica acorde a los contextos y al momento histórico, se ve inhibida en veces y propiciada en otras. El inicio, desarrollo y cierre sufre alteraciones.

P6R19 Más la meta de generar desafíos constantes en la generación de sociedad del conocimiento persiste por las mismas vivencias sociales del lugar, y la inserción de diferentes ritmos y opciones en el espacio aula.

P6R20 Se deben seguir los lineamientos curriculares establecidos, pero atendiendo también, las necesidades propias del contexto.

P6R21 Se debe cumplir con la normatividad curricular, pues da orden al proceso de enseñanza de los estudiantes.

P7: ¿Considera que la enseñanza de las ciencias sociales, más allá de los contenidos, debe ir enfocada a la formación en valores, a mantener la tradición y a respetar las normas establecidas? ¿Si, no, por qué?

Código	Respuesta
P7R1	Claro que sí, necesitamos individuos capaces de cambiar la realidad política, social y económica de nuestro país.
P7R2	Todos van a responder que sí a esta pregunta. Es claro que la intención de las ciencias sociales es fomentar la construcción de una sociedad mejor.
P7R3	Sí, pero también reconocer su historia y espacio
P7R4	De acuerdo, hay que formar en valores, respeto y vivencia por la cultura, respeto por la norma, cumplimiento de la Constitución Política de Colombia
P7R5	Además de los contenidos propios, Debe formar en valores cívicos, independiente de las tradiciones
P7R6	Debe ir enfocada a formar en la participación ciudadana, en fomentar valores comunitarios, pero en especial en la construcción de una mejor sociedad
P7R7	La enseñanza de las Ciencias Sociales debe ir mucho más allá de los contenidos, de los valores, de la tradición y del respeto a la norma, las Ciencias

Sociales debe darle sentido a todo lo anterior para crear una cultura política diferente a la que vivimos.

P7R8

No, porque la finalidad del área es aproximar al estudiante al conocimiento de las ciencias como la historia, la geografía, economía, política, entre otras, para que de manera crítica y propositiva asuma compromisos sociales.

P7R9

Soy partidaria y estoy de acuerdo de unas ciencias sociales donde se cumpla verdaderamente con la cátedra de historia, que volvamos a las cátedras municipales, que se conozca las historias de las localidades, que se conozca la historia de los entornos donde viven los estudiantes, porque eso desarrolla sentido de pertenencia e identidad. Estoy de acuerdo con la enseñanza de valores, valores que históricamente hemos cultivado como cultura, sin caer en nacionalismos, sin caer en exclusiones ni en xenofobias. Pero pienso que somos un país de regiones y eso lo tenemos que volver a retomar. Nosotros no somos un país unitario culturalmente, somos diversos. Desde el periodo de la colonia y prehispánico somos diferentes, nos desarrollamos las regiones en diferentes tiempos y yo pienso que eso todavía sigue reflejado. Querer unificar una unidad nacional o una unidad única, pues, valga la redundancia, me parece violento y me parece que nos están obligando a llegar allá. Con este cuentecito de la globalización yo pienso que no. La globalización incluso ha hecho que hoy muchos sistemas educativos en el área de las sociales se vuelvan nuevamente a lo local porque hemos perdido lo local y pienso que muchos valores culturales se nos han perdido también. Mucha herencia cultural y mucha tradición que es valiosa, que nos forma como personas y como seres humanos. No estoy de acuerdo que nos dediquemos a competencias ciudadanas. Porque eso es otra cosa. Pienso que eso debe ser parte de la formación ética del estudiante. Pienso que el colegio puede entrar a reforzar eso. Pero no ensañarnos ni desplazar las ciencias sociales como área, como materia fundamental para eso. Tenemos que volver al valor, a lo tradicional. Y hay que conocer la historia. Pero el problema es, ¿cuál historia? Porque entonces ya la historia depende de la orientación

ideológica del profesor, de la orientación filosófica del otro. Entonces, en vez de hacer bonito, también estamos dañando. Porque entonces no estamos dando a conocer el valor de la tradición histórica y cultural de nuestros pueblos, sino que estamos ideologizando. O sea, estamos adoctrinando. Y entonces, pienso que ahí sí es más mal el daño que se hace. Pero que si estoy de acuerdo, volver a lo tradicional absolutamente. Los contenidos, yo mermaría mucho, por ejemplo, historia, no sé, de otros continentes. Me parece que tendría más relevancia conocer nuestras culturas, nuestras localidades, nuestro continente.

P7R10 Sí, es necesario que las ciencias sociales ayuden a formar ciudadanía crítica

No me parece que sea propio de las ciencias sociales generar seguimiento ciego de normas solo porque se consideran adecuadas para una sociedad... y se asuma

P7R11 que el colectivo (en una idea de totalidad) hizo parte de su construcción. Se deben establecer nociones de los valores en circunstancias que permitan el juicio crítico del joven sobre cómo y en qué medida se debe aplicar.

P7R12 Si. Ambas (teoría y práctica) tienen que ir de la mano.

No, las ciencias sociales deben buscar dar herramientas para vivir en sociedad y comprender las relaciones sociales, eso no quiere decir que tenga que someter al ciudadano a los valores y la tradición. Los ciudadanos pueden romper con las tradiciones si lo consideran necesario para el avance de la sociedad.

P7R13

P7R14 No, por el contrario. Debe incentivar prácticas de transformación.

P7R15 No, porque no siento que el fin sea promover el pensamiento conservador, antes es necesario el pensamiento crítico estructurado.

P7R16 No

No, porque sería encasillar el pensamiento limitando la reflexión, la

P7R17 construcción de nuevas teorías que permitan el abordaje e interpretación de las transformaciones sociales en una sociedad en constante cambio.

P7R18 La enseñanza de estos valores debe darse para poder ser criticados y entendidos como parte del devenir de la ideología en las sociedades.

P7R19	El límite y la norma en escolares edades de 3 a 17 años en nuestras realidades geopolíticas, es necesario.
P7R20	Sí, dado que estas determinan la cultura de sociedad en la cual se está desarrollando la actividad pedagógica, además contribuyen a la sana convivencia escolar
P7R21	No debe enfocarse en esto, pues iría en contra de la formación en pensamiento crítico que tanto se pregona. Aunque hay que reconocer que el sistema educativo está diseñado para que se mantenga la tradición y se respeten las normas.

P8: ¿Cuáles considera que son sus finalidades con la enseñanza de las ciencias políticas?

Código	Respuesta
P8R1	Analizar los sistemas de gobierno y la realidad colombiana para generar opinión sobre la importancia de proponer soluciones a la situación tan compleja de Colombia.
P8R2	Desde el sentido crítico fomentar la construcción de una sociedad mejor, pero nuestra asignatura forma es ciudadanos que funcionen dentro de la sociedad y las instituciones laborales.
P8R3	Reconocer las relaciones sociales y de mando.
P8R4	Conocer la situación política de Colombia y el mundo y hacer aportes significativos a las mismas.
P8R5	Ayudar a comprender la sociedad como seres políticos que somos.
P8R6	Formar sujetos críticos, pero propositivos, que busquen posibles soluciones.
P8R7	La formación de una nueva cultura política.
P8R8	Ayudar a la comprensión de los fenómenos sociales desde el estudio de los conceptos básicos de la ciencia política.

P8R9	Que se ubique con herramientas conceptuales en el momento histórico en donde está. Que conozca sus derechos, los mecanismos. Que le permita comprender y entender lo que le está pasando.
P8R10	La formación ciudadana.
P8R11	Se busca que el estudiante desarrolle las habilidades y capacidades propias del pensamiento político y económico con el fin de facilitar su acercamiento al análisis y comprensión de las manifestaciones de la política y la economía en la sociedad.
P8R12	Enfocarnos en las experiencias significativas.
P8R13	Dar herramientas para analizar el contexto y el entorno en el que nos desenvolvemos como ciudadanos.
P8R14	Sujetos transformadores.
P8R15	Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de tener una lectura rica y clara del mundo.
P8R16	Discusión de problemas.
P8R17	La formación de actores sociales con conciencia política capaces de participar con argumentos y elementos en la vida política de su comunidad.
P8R18	Brindar herramientas iniciales para el entendimiento del poder en las vidas de las personas.
P8R19	No la enseño específicamente ahora, me apego a la respuesta de las ciencias sociales, seres críticos, autocríticos e inclusivos.
P8R20	Formar estudiantes con capacidad de liderazgo, propositivos y que practiquen la política como un quehacer social con miras a favorecer las sociedades.
P8R21	Mostrar la relevancia de la política en la vida cotidiana y cómo nos afectan las decisiones políticas, además de mostrar que la política, bien hecha, no es mala, de acuerdo a la percepción general que de ella se tiene.

P9: ¿Cuáles son los principales contenidos que selecciona para llevar al aula en el área de ciencias políticas?

Código	Respuesta
P9R1	Sistemas de gobierno, partidos políticos, ideologías, poderes ocultos, globalización, etc.
P9R2	Conocimiento de la constitución, mecanismos de participación ciudadana y de los mecanismos de protección.
P9R3	El poder y las diferentes teorías de gobierno.
P9R4	Carta Magna, Política y sociedad, Política y desarrollo cultural, Democracia.
P9R5	Noticias de actualidad, textos sobre historia de la política.
P9R6	Conceptos sobre política, formas de gobierno y análisis de casos.
P9R7	Las situaciones que viven mis estudiantes, sus familias y los territorios.
P9R8	¿Qué es la política? El hecho político, El poder político, la organización política, formas de organización política a través del tiempo, el estado, la organización del estado.
P9R9	¿Para qué la política?, la organización política, organización del Estado, los deberes y derechos, el control político, organismos de control político, el territorio, organización territorial, las cuentas nacionales: PIB, PIN.
P9R10	Definiciones, origen en Grecia, figura del gobierno, figura del estado, derechos del ciudadano, estructura del estado, formas de gobierno, sistemas políticos.
P9R11	Concepto y objeto de política, el poder político y el Estado, Regímenes y sistemas políticos, geopolítica y sus problemas actuales.
P9R12	En un intento de pasar lo esquemático o temático... se intenta categorizar el pensamiento político, generando saberes que se organicen desde procesos mentales que sean propios de la ciencia política.
P9R13	Comentarios de politólogos para analizar. Documentales escritos, ensayos y audiovisuales.
P9R14	La relación de las temáticas con la vida cotidiana de los estudiantes: Sistemas políticos, formas de gobierno, participación ciudadana.
P9R15	El poder. La política. Ciudadanía. Conflicto.
P9R16	Temas de filosofía política traídos al mundo contemporáneo.

P9R17	Estado. Ideologías políticas, teorías políticas, regímenes políticos, biografías de políticos e historia de la política en la humanidad.
P9R18	Conceptos básicos de la política y la economía. Temas sociales y políticos contemporáneos.
P9R19	Ahora no la dictó. Me he acogido a recogimiento de procesos históricos, sistemas de gobierno, iconos, ideologías, mentalidades, elementos de representación y memoria. Conflictos. Elementos organicistas.
P9R20	Historia y conceptualización de: Política, poder, sociedad, estado, tipos de estado, gobierno, tipos de gobierno. Política como concepto, evolución de las ideas políticas, organización de la sociedad (historia), Estado, Estado colombiano.
P9R21	Concepto de política, concepto de poder, Estado (historia y teorías), tipos de Estado, ideologías políticas, relaciones internacionales, geopolítica.

P10: ¿Qué elementos tiene en cuenta para seleccionar los contenidos que lleva al aula?

Código	Respuesta
P10R1	Programas de MEN, interés de los estudiantes, actualidad.
P10R2	Relevancia y aplicabilidad en la vida adulta.
P10R3	La normatividad.
P10R4	Siempre se debe trabajar en contexto.
P10R5	Historia, actualidad, reflexión.
P10R6	Contenidos que permitan tener una base teórica, pero también crítica.
P10R7	Que sean contextualizados al territorio.
P10R8	Los lineamientos del área de ciencias sociales, los estándares del área (ejes generadores), textos escolares.
P10R9	El de actualidad, conocimiento pragmático, lo que está pasando, lo histórico. Comparación de términos a lo largo de la historia. Ej. El ciudadano en los

	griegos y la actualidad, en Estado. Todo desde la historia. Los hechos pragmáticos se pueden contrastar con la teoría.
P10R10	Que sean actuales y de interés para los estudiantes.
	Categorías o criterios del pensamiento y del análisis de la ciencia política.
P10R11	Historia del pensamiento político. Teoría política. Análisis filosófico político, etc.
P10R12	El plan de estudios y la realidad vivida.
P10R13	Que sean temas que nos atravesen como ciudadanos y nos impliquen tomar decisiones como ciudadanos.
P10R14	Fuentes primarias, fiables, críticas, que den cuenta de diferentes posiciones.
P10R15	La pertinencia con la realidad de los estudiantes.
P10R16	Lecturas.
P10R17	Pertinencia, coherencia, contexto, normatividad, malla curricular de la Institución Educativa.
P10R18	No entiendo la pregunta.
P10R19	Las disposiciones curriculares y la variación contextual.
P10R20	Lineamientos curriculares.
P10R21	La malla curricular y la progresión y secuenciación de los contenidos.

P11: ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza en el aula que le faciliten relacionar los conceptos con la realidad?

Código	Respuesta
P11R1	Ideas previas, preguntas problemáticas, temas libres, discusiones grupales, consultas, conversatorios, etc.
P11R2	Casísticas.
P11R3	Debates, noticias, películas.
P11R4	Análisis de la realidad, temas actuales. Prensa escuela.
P11R5	Debates, charlas, talleres grupales, análisis de textos.
P11R6	Lecturas y análisis de noticias, análisis de formas de gobierno.

P11R7 Talleres de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la Etnografía Educativa, las salidas pedagógicas, los proyectos de aulas, las sistematización de experiencias, noticieros educativos, líneas del tiempo, podcast, entre otros.

P11R8 Juego de roles, estudio de casos, dilemas morales.

Bueno, en estrategias, ya había mencionado una, la casuística, el análisis de caso, el juego de roles. Bueno, si tú eres un presidente, entonces si tú vivieras en China, me ha ido muy bien en eso, porque los obliga a ubicarse. Por ejemplo, coger ejemplos de la vida real, coger por ejemplo estos grupos coreanos de K-pop, bueno, porque en Corea los hay en Corea del Norte, no, porque ellos no pueden ir a Corea del Norte, y por ese lado se está cogiendo siempre ejemplos de su vida cotidiana para llegar a conceptos muy complejos, por ejemplo, coger noticias titulares, por ejemplo, reclutamiento de jóvenes en Venezuela por el conflicto de la Guyana, lo cogimos de una noticia en internet, bueno, que es esto de la patria, en qué consiste la patria, qué es esto de por qué me tengo que prestar servicio militar, eso para qué, qué pasa con las fronteras, entonces, por ejemplo, la geografía es una ciudad muy grande porque aterriza

P11R9 los conceptos, entonces, mirar por ejemplo el estado de las fronteras, bueno, cómo es la frontera de Venezuela, cómo es la frontera con Brasil, investigar, es una frontera natural, es una frontera abierta, es dinámica, es conflictiva, es mirar por qué tenemos, por ejemplo, fronteras con Jamaica, entonces, la cartografía y la geografía, la clásica, la tradicional me ha servido muchísimo porque yo la había abandonado creyendo pues que tenía que ser una maestra muy innovadora, resulta que no, lo que ellos necesitan es que se les dé sentido a los contenidos porque ustedes les puede llevar un mapa interactivo de Nat Geo, un mapa interactivo de estos visores geográficos que hay muchos en internet, de sistemas de información geográfico, pero hay que ponerle sentido a eso, eso en qué lo toca él, eso en qué le sirve él como colombiano, ahora con los venezolanos me ha servido muchísimo porque es un chico muy abierto, muy dispuestos a conversar, ellos exponen la situación de su país, la

comparamos con Colombia, evitamos los juicios, evitamos juzgar, evitamos las valoraciones peyorativas y nos limitamos al fenómeno de la migración, al fenómeno por ejemplo de dictadura que está viviendo Venezuela, conversar mucho, permitirles debatir, permitirles preguntar, que pregunten entre ellos, que debatan entre ellos y a manera de currículo culto, pues entonces también está por ejemplo fomentar el respeto, la tolerancia, el derecho a la palabra, a la final rescatar valores democráticos que son indiscutibles, como por ejemplo expresar lo que yo pienso, así no le guste al otro.

P11R10	Lecturas previas, videos.
P11R11	Análisis de imágenes/videos; lectura dirigida de textos; explicaciones dirigidas; exposiciones.
P11R12	TIC's, lecturas de análisis, debates, cuestionario tipo Icfes, exposiciones.
P11R13	Trato de motivar el aprendizaje a partir de la creación de proyectos que surjan de la motivación y la experiencia vivencial de los educandos.
P11R14	Casos de la vida cotidiana.
P11R15	Busco ser provocador, que los estudiantes entiendan que estos temas no son tan lejanos, que la política y la economía están en todas partes.
P11R16	Ejemplos e imágenes.
P11R17	Historias de vida, teatro, materiales didácticos, material audiovisual, uso de las TIC's.
P11R18	Lectura crítica, debates y foros, problematización de situaciones.
P11R19	Casos, archivo, cómic, trabajos de investigación.
P11R20	Análisis del contexto, salidas de campo, observación in situ.
P11R21	Analogías, ejemplos basados en su entorno.

P12: ¿Para la selección de los contenidos tiene en cuenta los temas cercanos a los estudiantes, además de los que les interesen y generen motivación? ¿Si, no, por qué?

Código	Respuesta
---------------	------------------

P12R1	Cuando el estudiante propone sí, aunque la mayoría de las veces prefieren que uno les diga la temática a trabajar.
P12R2	Si. Relevancia y aplicabilidad en la vida adulta.
P12R3	No, se sigue solamente la normatividad.
P12R4	Si no se enseña en contexto, se pierde el sentido de la educación.
P12R5	No, porque los contextos donde he trabajado han mostrado total falta de interés en el estudio, además porque debo cumplir con los contenidos entregados por la institución.
P12R6	Sí, porque esto permite más participación y apropiación por parte de los estudiantes.
P12R7	Si porque de esta forma se dinamizan las practicas pedagógica.
P12R8	Si, en ocasiones, para partir de lo particular a lo general, del contexto, de lo local a lo global y así relacionar aspectos cotidianos con los conceptos del área.
P12R9	A ver, vuelvo y repito. El problema con él es, pienso yo en mis años de carrera, la conclusión que yo me llevo es, lo que más le fastidia, le frustra, le desmotiva un pelado, es saber que no está entendiendo. Y peor todavía es saber que lo que está aprendiendo no le va a servir para nada, porque él no entiende para qué, es un que lo va a aplicar. Entonces si usted como maestro hace primero el trabajo de contextualizarlo, yo por ejemplo lo hago, tengo que trabajar un montón de términos abstractos, muy aburridores, qué pereza, pues hombre, contextualicémoslo, bueno, se va a trabajar esta parte, hágale ver que es importante, que no podemos hacer un análisis si no sabes de dónde partir, tú es que vamos a tener un marco de referencia conceptual que es este, el pelado te entiende y el pelado acepta ese negocio, pero luego viene lo otro, bueno, apliquen, eso es donde lo veo yo, eso donde se aplica y esa yo creo que es una manera de conjugar. El interés del muchacho, porque yo no puedo basar una clase en el interés del estudiante, porque el estudiante lo que quiere, pues si yo le pregunto a usted qué quiere pues él me va a responder lo más seguro, nada,

entonces yo no puedo hacer eso, pero yo también tengo que ser conocedora, sabedora, de que yo me debo a un saber y que yo tengo una responsabilidad con unos contenidos, que esos contenidos ameritan memoria, ameritan mucho trabajo, ameritan disciplina, entonces compaginar las dos cosas y negociar ambas, hacerle ver primero y contextualizarlo y hacerle ver lo importante, y luego mostrarle cómo se pueden aplicar y dónde los puede ver, por ejemplo, por ejemplo términos como dictadura, como países, ideologías del siglo XX, instituciones financieras supranacionales, eso es muy teórico porque son estudiantes que ni siquiera ven noticias, pero entonces si usted le dice que por ejemplo el Fondo Monetario Internacional está metido en el colegio José Galán, ¿por qué parte de la plata que prestó para Colombia una parte vino para los colegios? Yo sí creo, yo sí creo con toda la posibilidad de que me puede prestar mucha mayor atención y puede ver significativo el contenido sin caer en el ganismo, en las ganas o en la motivación de él, entonces lo que pasa es que si hay que hacer, hay que quemarse mucho hay que hacer un trabajo de mucha coordinación, hay que intervenir mucho, hay que moderar mucho y eso siempre desgasta un poquito.

P12R10 Sí, es necesario que los estudiantes sientan empatía con la temática de clase.

Se intenta que los escenarios conceptuales sean de interés general dadas las

P12R11 circunstancias de la política local y nacional, en donde el docente puede ver la política aplicada en su contexto.

P12R12 Si. Sus aportes dinamiza, enriquecen y orientan las clases.

Si, a partir de las motivaciones y preocupaciones de los educandos se pueden

P12R13 desarrollar mejores competencias al generar mayor interés en la temática elegida.

P12R14 Si. Porque su realidad permite aprendizajes constantes.

P12R15 Sí, ya lo expuse anteriormente, es la forma de motivarlos y de crearles interés por estos temas.

P12R16 Si. Para que conozcan.

P12R17	SÍ, porque el interés de ellos corresponde a las expectativas e inquietudes que la cultura y el contexto actual les genera y la motivación es una fuerza que dinamiza y le da pertinencia a la clase.
P12R18	Sí, es básico para que ellos puedan llevar los contenidos a su propio contexto y realidad presente y futura.
P12R19	Claro, su interés es un elemento político de reflexión.
P12R20	Generalmente los estudiantes por desconocimiento del área, no manifiestan interés específico en tema alguno. No priorizo mis intereses, me baso en las mallas elaboradas de acuerdo a los lineamientos.
P12R21	No, pues me baso en lo que indica la malla curricular.