



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA EL SIGLO XXI: FUNDAMENTOS
TEORICOS BASADOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO POLÍTICO.**

Autor: Miller Alfonso Diaz Parra

Tutora: Aura Benti

Rubio, abril 2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA EL SIGLO XXI: FUNDAMENTOS
TEÓRICOS BASADOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO POLÍTICO.**
Tesis presentada como requisito para optar al grado de
doctor en Educación

Rubio, abril 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día Martes, cuatro del mes de marzo de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: AURA BENTTI (TUTORA), ANDRY BONILLA, YANIS NIETO, JAIR VILLARRUEL Y PABLO JAIMES, Cédulas de Identidad Números V.-13999072, V.-17875703, V.- 13352428, V.-13999121 y CC.-13352293, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 662, con fecha del 22 de enero de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Titulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA EL SIGLO XXI: FUNDAMENTOS TEORICOS BASADOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO POLÍTICO", presentado por el participante, MILLER ALFONSO DIAZ PARRA, cédula de ciudadanía N° CC.-80100164 / pasaporte N° P.- BC579057, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. AURA BENTTI
C.I.N° V.- 13999072

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DRA. YANIS NIETO
C.I.N° V.- 13352428

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ANDRY BONILLA
C.I.N° V.- 17875703

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. JAIR VILLARRUEL
C.I.N° V.- 13999121

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. PABLO JAIMES
C.C.N°.- 13352293
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Dedicatoria

A mi familia, por ser el origen y la fuerza de todo lo que construyo.

A mis padres, Esperanza Parra y Cristóbal Díaz, por su ejemplo de dignidad, entrega y amor incondicional, pilares que han sostenido cada paso de mi formación. A mis hermanos, por caminar a mi lado con cariño y afecto, y en especial a Nancy Díaz, maestra ejemplar, faro ético y pedagógico, quien ha sido inspiración constante y apoyo fundamental en los momentos más exigentes de esta travesía doctoral.

A Alexandra, por acompañarme con su luz, su energía vital y su compañía generosa justo cuando más la necesitaba. Tu presencia ha sido aliento, calma y alegría en esta etapa final del camino.

Agradezco profundamente a los estudiantes, docentes y directivos docentes de los colegios que hicieron posible esta investigación. Sus voces, sus miradas críticas y su apertura hicieron de este trabajo una experiencia colectiva de aprendizaje situada, sensible y transformadora.

Extiendo también mi gratitud a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y al Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” por brindarme el espacio, las herramientas y la interlocución académica para pensar la educación desde una perspectiva crítica, ética y comprometida con lo público.

Y finalmente, dedico esta tesis a la constancia, a la pasión por enseñar y aprender, y a esa disposición vital de abrir caminos pedagógicos y académicos con compromiso y esperanza, incluso en los momentos de mayor incertidumbre. Porque este trabajo no solo es un logro académico, sino también un acto de afirmación personal, política y profesional.

Miller Alfonso Díaz Parra

INDICE GENERAL

RESUMEN	17
INTRODUCCIÓN	19
CAPITULO UNO	27
EL PROBLEMA.....	27
Planteamiento del problema.....	27
Pregunta de la Investigación.....	41
Propósito General	42
Propósitos específicos	42
Justificación e Importancia de la Investigación	43
CAPITULO II	48
MARCO TEÓRICO.....	48
Antecedentes del estudio.....	48
Bases teóricas	58
La formación política/ciudadana y el sujeto político	59
Génesis de la formación política y ciudadana.....	62
Formación y educación política.....	66
Educación, Modernización y Formación Política en Colombia	69
De la Instrucción Cívica a la Educación para la Ciudadanía: Un Cambio Paradigmático.....	69
La Constitución de 1991: Un Punto de Quiebre en la Formación Política en Colombia.....	70
Continuidades y Rupturas en la Educación Política y ciudadana en Colombia	71
La Normatividad como Escenario de Tensión en la formación política y ciudadana	74

Marco Jurídico Nacional: Contradicciones y Límites en la Legislación.....	75
Marco Jurídico Distrital: Entre la Innovación y la Fragmentación	76
Educación para la Ciudadanía: Más Allá de la Instrucción Normativa	78
Enfoques Teóricos en la Formación Ciudadana	79
La Escuela como Espacio de Formación Política y Ciudadana	81
El pensamiento crítico y la formación política en la educación media secundaria	82
Pedagogía situada y formación ciudadana: elementos para una educación transformadora en el siglo XXI	86
Didáctica reflexiva: fundamentos para una formación integral y crítica en Ciencias Sociales.....	91
Hacia una síntesis crítica: la formación política como praxis transformadora, situada y decolonial	109
Competencias ciudadanas del siglo XXI y educación política para el empoderamiento estudiantil	112
Conclusiones	120
CAPITULO III	121
MARCO METODOLÓGICO	121
El enfoque epistemológico y metodológico	121
Proceso Metodológico	123
Diseño metodológico	125
Contextualización e Informantes Clave.....	128
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información	130
CAPITULO IV. RESULTADOS Y HALLAZGOS	139
Introducción al Análisis	139
Proceso de Codificación y Categorización de las preguntas 1 a 20 CCAH	141

Pregunta 1 CCAH. ¿Cuáles son sus principales razones para asistir al colegio?.....	141
Pregunta 2 CCAH. ¿Hay aspectos del colegio que le desmotivan para asistir?	143
Pregunta 3 CCAH. ¿Qué asignaturas le agradan más y por qué?	146
Pregunta 4 CCAH. ¿Qué asignaturas le desagradan más y por qué?.....	149
Pregunta 5 CCAH. ¿Qué aspectos de la enseñanza le agradan más?	152
Pregunta 6 CCAH. ¿Qué aspectos de la enseñanza deberían mejorar?...	155
Pregunta 7 CCAH. ¿Cómo debería ser el profesor ideal?	158
Pregunta 8 CCAH. ¿Qué aspectos facilitan el aprendizaje?.....	161
Pregunta 9 CCAH. ¿Qué aspectos afectan su aprendizaje?	164
Pregunta 10 CCAH. ¿Qué significa para usted formarse políticamente? ..	167
Pregunta 11 CCAH. ¿Qué significa para usted formarse como ciudadano?	169
Pregunta 12 CCAH. ¿Por qué cree que es importante la formación política y ciudadana para su futuro?	172
Pregunta 13 CCAH. ¿Qué habilidades debe tener un estudiante de su colegio para ser un buen ciudadano?	175
Pregunta 14 CCAH. ¿El colegio brinda herramientas para formarse como ciudadanos? ¿Por qué?	177
Pregunta 15 CCAH. ¿Qué actividades cree usted que pueden ayudar a fortalecer la formación ciudadana?	180
Pregunta 16 CCAH. ¿Qué entiende usted por Ciencias Sociales?.....	182
Pregunta 17 CCAH. ¿Qué es lo que más le gusta de las Ciencias Sociales?	185
Pregunta 18 CCAH. ¿Qué aspectos de las Ciencias Sociales y Políticas le parecen útiles para su vida cotidiana?	188

Pregunta 19 CCAH. ¿Qué aspectos no le gustan de las clases de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?	191
Pregunta 20 CCAH. ¿Qué características considera que debe tener una buena clase de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?.....	193
Categorización axial integrada Preguntas 1 a 4 CCAH	196
Codificación selectiva Preguntas 1 a 4 del CCAH	198
Codificación axial integrada Preguntas 5 a la 9 CCAH	200
Codificación selectiva Preguntas 5 a 9 del CCAH	203
Codificación axial integrada Preguntas 10 a la 15 CCAH	205
Codificación selectiva Preguntas 10 a 15 del CCAH	207
Codificación axial integrada Preguntas 16 a 20 CCAH.....	210
Codificación selectiva Preguntas 16 a 20 del CCAH	212
Codificación abierta Colegio Carlos Pizarro León Gómez (CCPLG).....	215
Pregunta 1. ¿Cuáles son sus principales razones para asistir al colegio?	215
Pregunta 2 CCPLG. ¿Hay aspectos del colegio que le desmotivan para asistir?.....	217
Pregunta 3 CCPLG. ¿Qué asignaturas le gustan más y por qué?.....	220
Pregunta 4 CCPLG. ¿Qué asignaturas le resultan menos agradables y cuál es la razón?	223
Pregunta 5 CCPLG. ¿Qué aspectos le parecen agradables de la enseñanza?	225
Pregunta 6 CCPLG. ¿Qué aspectos de la enseñanza considera que deberían mejorar?.....	227
Pregunta 7 CCPLG. ¿Cuáles considera que son las características que debe tener un buen profesor?	229
Pregunta 8 CCPLG. ¿Qué aspectos considera que facilitan el aprendizaje en su colegio?	231

Pregunta 9 CCPLG. ¿Cuáles son los principales factores que afectan positiva o negativamente el aprendizaje de los estudiantes en su colegio?	233
Pregunta 10 CCPLG. ¿Qué significa para usted formarse políticamente?	235
Pregunta 11 CCPLG. ¿Qué significa para usted formarse como ciudadano?	238
Pregunta 12 CCPLG. ¿Por qué considera importante la formación política y ciudadana para el futuro?	240
Pregunta 13 CCPLG. ¿Qué habilidades debe tener un estudiante de su colegio para ser un buen ciudadano?	243
Pregunta 14 CCPLG. ¿Considera que el colegio le brinda las herramientas necesarias para formarse como ciudadano? ¿Por qué sí o por qué no?	245
Pregunta 15 CCPLG. ¿Qué tipo de actividades cree que serían útiles para fortalecer su formación política y ciudadana en el colegio?	248
Pregunta 16 CCPLG. ¿Cómo definiría usted las Ciencias Sociales?	250
Pregunta 17 CCPLG. ¿Qué aspectos le gustan más de las ciencias sociales?	252
Pregunta 18 CCPLG. ¿Qué conocimientos de Ciencias Sociales y Políticas cree que son útiles en la vida cotidiana?	255
Pregunta 19 CCPLG. ¿Qué aspectos de las clases de ciencias sociales y ciencias políticas no le agradan?	257
Pregunta 20 CCPLG. ¿Cuáles son las características que considera que debe tener una buena clase de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?	259
Codificación axial integrada preguntas 1 a la 4 CCPLG	262
Codificación selectiva preguntas 1 a 4 CCPLG	264
Codificación axial integrada de las preguntas 5 a la 9 CCPLG	265
Codificación selectiva preguntas 5 a 9 CCPLG	268
Codificación axial integrada preguntas 10 a la 15 CCPLG	270

Codificación selectiva preguntas 10 a 15 CCPLG	272
Codificación axial integrada de las preguntas 16 a la 20 CCPLG.....	274
Codificación selectiva preguntas 16 a 20 CCPLG	276
Codificación abierta preguntas 1 a la 4 Colegio El Porvenir (CEP).....	279
Pregunta 1. ¿Cuáles son sus principales razones para asistir al colegio?	279
Pregunta 2 CEP. ¿Qué cosas le gustan del colegio y por qué?	281
Pregunta 3 CEP. ¿Qué asignaturas le gustan más y por qué?.....	283
Pregunta 4 CEP. ¿Qué asignaturas le resultan menos agradables y cuál es la razón?	285
Pregunta 5 CEP. ¿Qué aspectos de la enseñanza de sus profesores considera agradables?.....	288
Pregunta 6 CEP. ¿Hay aspectos en la enseñanza de sus profesores que cree que podrían mejorar?.....	290
Pregunta 7 CEP. ¿Cuáles son las características ideales que debe tener un profesor para usted?	292
Pregunta 8 CEP. ¿Qué aspectos considera que podrían facilitar su aprendizaje en diferentes asignaturas?	295
Pregunta 9 CEP. ¿Cuáles son los principales factores que afectan positiva o negativamente el aprendizaje de los estudiantes en su colegio?	298
Pregunta 10 CEP. ¿Qué significa para usted formarse políticamente?	301
Pregunta 11 CEP. ¿Qué significa para usted formarse como ciudadano?	304
Pregunta 12 CEP. ¿Cree que la formación política y ciudadana es importante para su futuro? ¿Por qué?	307
Pregunta 13 CEP. ¿Qué habilidades considera necesarias para que un estudiante sea un buen ciudadano?	310
Pregunta 14 CEP. ¿Considera que el colegio le brinda las herramientas necesarias para formarse como ciudadano?	313

Pregunta 15 CEP. ¿Qué tipo de actividades cree que serían útiles para fortalecer su formación política y ciudadana en el colegio?	316
Pregunta 16 CEP. ¿Qué entiende usted por Ciencias Sociales?	320
Pregunta 17 CEP. ¿Qué es lo que más le gusta de las clases de Ciencias Sociales y Políticas?	323
Pregunta 18 CEP. ¿Qué aspectos de las Ciencias Sociales y Políticas considera que pueden aplicarse en su vida cotidiana?	326
Pregunta 19 CEP. ¿Qué aspectos le desagradan de las clases de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?	329
Pregunta 20 CEP. ¿Qué características cree que debe tener una buena clase de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?	332
Codificación Axial Integrada Preguntas 1 a 4 CEP	335
Codificación selectiva preguntas 1 a la 4 CEP.....	336
Codificación axial integrada de las preguntas 5 a la 9 CEP	338
Codificación selectiva Preguntas 5 a 9 CEP	340
Codificación axial integrada preguntas 10 a la 15 CEP	342
Codificación selectiva pregunta de la 10 a la 15 CEP.....	345
Codificación axial integrada preguntas 16 a 20 CEP	347
Codificación selectiva preguntas 16 a la 20 CEP.....	349
Teoría fundamentada Preguntas 1 a 4 CCAH, CCPLG, CEP.....	351
Teoría fundamentada Preguntas 5 a 9 CCAH, CCPLG, CEP.....	352
Teoría fundamentada Preguntas 10 a 15 CCAH, CCPLG, CEP	354
Teoría Fundamentada Preguntas 16 a 20 CCAH, CCPLG, CEP.....	356
Codificación Abierta docentes CCAH, CCPLG y CEP	358
Codificación abierta pregunta 1 docentes.....	358
Codificación Abierta pregunta 2 docentes	361

Codificación Abierta pregunta 3 docentes	364
Codificación Abierta pregunta 4 docentes	366
Codificación Abierta pregunta 5 docentes	369
Codificación Abierta pregunta 6 docentes	371
Codificación Abierta pregunta 7 docentes	374
Codificación axial integrada preguntas 1 a 7 docentes	377
Codificación selectiva preguntas 1 a las 7 docentes.....	379
Codificación Abierta Pregunta 8 docentes.....	382
Codificación Abierta pregunta 9 docentes	384
Codificación Abierta pregunta 10 docentes	387
Codificación Abierta pregunta 11 docentes	389
Codificación Abierta pregunta 12 docentes	392
Codificación axial integrada preguntas 8 a las 12 docentes	394
Codificación selectiva preguntas 8 a las 12 docentes.....	396
Codificación Abierta pregunta 13 docentes	397
Codificación Abierta pregunta 14 docentes	400
Codificación Abierta pregunta 15 docentes	402
Codificación Abierta pregunta 16 docentes	405
Codificación Abierta pregunta 17 docentes	407
Codificación axial integrada preguntas 13 a 17 docentes	410
Codificación selectiva preguntas 13 a la 17 docente	412
Codificación Abierta pregunta 18 docentes	414
Codificación Abierta pregunta 19 docentes	416
Codificación Abierta pregunta 20 docentes	419
Codificación Abierta pregunta 21 docentes	421

Codificación axial integrada preguntas 18 a la 21 docente	424
Codificación selectiva preguntas 18 a 21 docentes	426
Teoría sustantiva con base en las preguntas 1 a 7 de los docentes.....	427
Teoría sustantiva con base en las preguntas 8 a la 12 de los docentes	429
Teoría sustantiva con base en las preguntas 13 a la 17 de los docentes..	431
Teoría sustantiva con base en las preguntas 18 a la 21 de los docentes..	433
CAPITULO V	436
Consideraciones teóricas: discusiones emergentes desde la teoría fundamentada	437
Consideraciones metodológicas	439
Conclusiones de los propósitos planteados	441
Recomendaciones pedagógicas y proyecciones investigativas.....	442
Reflexión pedagógica personal.....	444
Aportes al campo pedagógico, contribuciones al Doctorado en Educación de la UPEL y líneas de investigación abiertas	447
REFERENCIAS.....	450
ANEXOS	469
Anexo 1 carta de autorización a directivos docentes	469
Anexo 2. Consentimiento informado para docentes y estudiantes	470
Anexo 3. Encuesta validada para estudiantes	471
Anexo 4. Encuesta validada para docentes	479
Anexo 5. Guion de Entrevista Semiestructurada sobre Formación Política y Ciudadana para Docentes de Undécimo Grado	485
Anexo 6. Guion de Entrevista Semiestructurada sobre Formación Política y Ciudadana para Estudiantes de Undécimo Grado	488

Anexo 7. Validación experto 1 instrumentos para recoger la información encuesta estudiantes	491
Anexo 8. Validación experto 2 instrumentos para recoger la información encuesta y entrevista estudiantes	493
Anexo 9. Validación experto 1 instrumentos para recoger la información encuesta y entrevista Docentes	497
Anexo 10. Cuadros comparativos sugerencias del cuestionario para docentes de ciencias sociales y estudiantes de undécimo grado.....	499

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
Programa de Doctorado en Educación
Núcleo de Investigación: Didáctica y Tecnología Educativa
COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA EL SIGLO XXI: ORIENTACIONES
PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
POLÍTICO.

Autor: Miller Alfonso Díaz Parra

Tutora: Aura Bentti

Fecha: abril de 2025

RESUMEN

La propuesta de tesis doctoral titulada “competencias ciudadanas para el siglo XXI: fundamentos teóricos basados en el desarrollo del pensamiento político”, tiene como propósito explorar enfoques recientes sobre el concepto de formación política en las escuelas, con una perspectiva en las competencias ciudadanas que se dan en la educación formal en instituciones escolares públicas. Ello dado por las percepciones de los estudiantes y las prácticas docentes. La investigación parte del cuestionamiento sobre si existe una ausencia de propuestas pedagógicas desde la formación política en la escuela, que se evidencia en la toma incorrecta de acciones frente a los cambios vertiginosos que tienen las sociedades contemporáneas. Para comprender esta afirmación, se plantea como propósitos, analizar las percepciones de los estudiantes de educación media secundaria sobre la formación política y las competencias ciudadanas, examinar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para la enseñanza de la formación política y las competencias ciudadanas de algunos colegios de la localidad séptima de Bogotá, y diseñar un modelo teórico basado en las competencias ciudadanas del siglo XXI, que permitan el desarrollo del pensamiento crítico aplicado a estudiantes en el contexto de la localidad de Bosa. Asimismo, se tiene en cuenta en la sustentación teórica una mirada sobre las competencias ciudadanas desde la perspectiva de la educación política, el pensamiento crítico y la formación política escolar en estudiantes de media. Metodológicamente la investigación se organiza desde el enfoque cualitativo partiendo de los presupuestos epistemológicos del interaccionismo simbólico de Herbart Blumer. El diseño investigativo se establece desde la teoría fundamentada, que permite una categorización emergente sistematizando la información recopilada mediante técnicas como el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Los instrumentos utilizados son la encuesta abierta y el formato de entrevista a estudiantes de grado undécimo de 3 colegios públicos de la localidad séptima de Bogotá, y los docentes de ciencias sociales que imparten clases en ese nivel por cada institución educativa. La investigación resalta la importancia de comprender la formación política de los estudiantes de educación media y la necesidad de desarrollar una teorización

pedagógica que promueva el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

Descriptores: Competencias ciudadanas, Formación Política, Pensamiento Crítico, Teoría Fundamentada

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la formación política escolar han generado diversas discusiones. Esta formación se entiende como un proceso educativo que busca desarrollar en las jóvenes habilidades para participar de manera informada y crítica en la vida política. Diversos académicos han realizado análisis detallados sobre las principales tendencias y posturas interpretativas en torno al tema. Entre ellos, se destacan Freire (2005), Dewey (1975) y Giroux (2003), cuyas propuestas educativas enfatizan la concientización a través de la comprensión de la realidad y el ejercicio de la praxis, con el propósito de transformar el entorno en un espacio democrático y participativo. En efecto, estos enfoques teóricos han influido significativamente en la práctica pedagógica de la formación política escolar.

Estas apuestas teóricas han surgido de análisis históricos, epistemológicos y pedagógicos de la realidad escolar, constituyendo un cuerpo acumulativo de conocimientos desde una variedad de campos de acción reflexiva, propios de la filosofía, la ética, las ciencias sociales y de la educación en la idea de la importancia de la política para los seres humanos. Al tener en cuenta estos escenarios, es esencial concebir la política como una acción-reflexión real y practicable dentro de las sociedades para la toma de decisiones.

Desde una perspectiva clásica, Aristóteles (1988) consideró al ser humano como un "animal político" por naturaleza, argumentando que el Estado es la realización de esa condición humana. Para lograr dicha realización, sostenía que era necesaria una vida virtuosa, basada en el pleno ejercicio de la ciudadanía. Cuando los individuos participan en la vida política dentro de un marco social preestablecido, su alineación con los principios éticos de la sociedad puede variar.

Según Chaturvedi (2021), la relación entre ética y política no siempre es directa, ya que las normas morales aceptadas en una comunidad pueden no ser aplicables a los políticos debido a la naturaleza de su función pública y las obligaciones inherentes a su cargo. Esto sugiere que la coherencia entre la participación política y los principios éticos depende del contexto y de la vigilancia de la sociedad en la exigencia de estándares morales en la política (Chaturvedi, 2021).

Por otro lado, para Foucault (1979), la reflexión y acción política emergen de la lucha por el poder a través de discursos, prácticas e instituciones que regulan la vida de los individuos. Este autor permite evidenciar cómo las personas se constituyen a partir de ciertos dispositivos que les otorgan o restringen su participación en la toma de decisiones dentro de diversas dimensiones de la ciudadanía, desde la micropolítica—relacionada con las decisiones individuales en la cotidianidad—hasta la macropolítica, que define el deber ser y el actuar de los sujetos dentro de un marco normativo.

Los elementos planteados por Foucault permiten profundizar en el proceso de aprendizaje político, una necesidad ineludible. Comprender cómo operan estos dispositivos en la vida cotidiana de los estudiantes, tanto en su entorno social como en el contexto escolar, posibilita el desarrollo de procesos pedagógicos más situados y contextualizados. En este sentido, el aprendizaje político no solo implica el reconocimiento de los mecanismos de poder que estructuran la sociedad, sino también la capacidad de cuestionarlos y transformarlos desde una perspectiva crítica.

Desde esta mirada, Dussel (2003) sostiene que la política parte de un compromiso ético que busca la constitución de una sociedad justa y equitativa en pro de una existencia digna para los oprimidos. En las condiciones actuales, los ciudadanos continúan en una búsqueda constante de reivindicaciones que les permitan desarrollarse plenamente como sujetos con derechos, responsabilidades y posturas críticas, capaces de movilizar a las poblaciones con mayor vulnerabilidad social, política y económica. Así, la educación política no solo debe enfocarse en el análisis del poder y sus dispositivos, como propone Foucault, sino también en la construcción de alternativas éticas y emancipadoras, tal como propone Dussel.

De esta manera, hablar de educación política es hablar de una dimensión inherente a la condición humana. En este sentido, los seres humanos se encuentran en la categoría de seres sociales y, bajo esta premisa, se desarrolla la vida en comunidades que necesitan organizarse para dar cuenta de metas colectivas. Esta situación se manifiesta en corporeidades que se proyectan ideológica y materialmente. Las personas intervienen en el mundo a través de sus cuerpos, y sus acciones están influenciadas por una diversidad de creencias e ideas. Uno de los principios

fundamentales que distingue a las personas de otros seres vivos es la capacidad para vivir biológica y socio históricamente, permitiendo constituirnos en sociedades complejas a partir de formas culturales y desarrollos tecnológicos y científicos.

En este contexto general de la política en general y de su enseñanza en lo particular, surge la necesidad de abordar un estudio que evidencie las formas, momentos e intenciones teóricas que relacionan estos macro conceptos con la realidad de la escuela. Esto puede llevar a una reflexión sobre el devenir del aprendizaje político en las instituciones públicas de la localidad séptima de la ciudad de Bogotá, a partir de fundamentos teóricos y pedagógicos basados en las competencias ciudadanas para el siglo XXI.

Además, puede permitir la caracterización de los acompañamientos didácticos y políticas educativas acordes al contexto y a las necesidades propias de la ciudadanía estudiantil; ello será posible a partir de las narrativas y aportes argumentativos de docentes que han estado vinculados al sistema educativo distrital, y a las percepciones de estudiantes de media secundaria sobre sus procesos formativos. Asimismo, se busca la posibilidad de reflexionar y reformular teóricamente las concepciones que se tiene sobre las formas tradicionales de formación política y las ciudadanías escolares emergentes.

De acuerdo con lo anterior, para esta investigación se establecieron cinco capítulos, los cuales consisten en: el capítulo uno, se contextualiza y caracteriza el planteamiento del problema, cuya intencionalidad radica en entender las condiciones constitutivas de la formación política en estudiantes de grado undécimo, que conlleven a una propuesta teórico/pedagógica desde la perspectiva de las competencias ciudadanas para el siglo XXI. Desde este aspecto surgen una pregunta general que nos encamina a unos propósitos de la investigación.

El cuestionamiento radica en ¿Cómo pueden estructurarse fundamentos teóricos basados en las competencias ciudadanas del siglo XXI para fortalecer el pensamiento crítico y la educación política en estudiantes de educación media en colegios públicos de la localidad séptima de Bogotá?, ello con el fin de proponer unas bases conceptuales basadas en las competencias ciudadanas para el siglo XXI que posibiliten el desarrollo del pensamiento político en estudiantes de educación media.

Este capítulo se basa en literatura científica que aporta en la revisión de dicha problemática, permitiendo la definición de una pregunta de investigación, los propósitos, la justificación e importancia; y a la vez posibilita evidenciar la relevancia del estudio.

En el segundo capítulo se establecieron las bases del marco teórico, como producto del trabajo de campo propio de la teoría fundamentada. De esta manera se parte de unos temas centrales destacados tales como: Las competencias ciudadanas del siglo XXI en cuanto a la resolución de problemas, toma de decisiones, colaboración, ciudadanía local y global; y, la educación política orientada por los docentes que imparten sus clases de ciencias sociales en el nivel de educación media para los grados undécimo.

De esta manera se presenta un estado del arte riguroso que articula los componentes constitutivos de la problemática de investigación planteada, ellos son: las dinámicas pedagógicas y didácticas que afectan los procesos de formación política en la escuela, las competencias ciudadanas en la formación educativa de los estudiantes y los aportes de las ciencias sociales escolares desde la perspectiva del pensamiento crítico.

Como resultado de la revisión de los antecedentes, la contrastación permanente de literatura especializada sobre el tema y el muestreo teórico propio de la codificación y categorización en el trabajo de campo surge una teoría sustantiva que propone unos ejes principales los cuales son:

El primero denominado *la pedagogía situada como herramienta de transformación ciudadana*, en donde se plantea el papel histórico de la formación política y de su recorrido a una pedagogía del siglo XXI que se posicione en las dinámicas propias de la escuela actual. El segundo, *la didáctica reflexiva como eje constitutivo de la formación integral de las Ciencias Sociales* en donde se plantea la necesidad de una adaptabilidad didáctica que posibilite la motivación y el aprendizaje como referentes de la experiencia escolar, así como el rol docente, la metodología de enseñanza y la evaluación como procesos formativos y de ajuste pedagógico. El tercero, *la formación política desde las ciencias sociales como un escenario para desarrollar competencias del siglo XXI*, el cual permite entender la importancia del

desarrollo de habilidades en el contexto actual en el aula, la formación ciudadana como el camino hacia una participación informada, crítica y responsable en la sociedad local y global, y el pensamiento crítico como eje transversal en la enseñanza.

El cuarto eje, denominado *competencias ciudadanas y educación política para el empoderamiento estudiantil*, considera la formación ética para una ciudadanía contextual, la necesidad de una formación de ciencias sociales relevantes, críticas y aplicables a la vida cotidiana. Para ello se hace fundamental el desarrollo de un pensamiento fronterizo de acuerdo con Mignolo (2012) y Knobloch (2020), que permita tener en cuenta los aportes de las teorías decoloniales y las orientaciones de los organismos Multilaterales como la UNESCO, así como del estudio Internacional de cívica y ciudadanía, y en el orden nacional las pruebas SABER. En este eje se resalta la idea de descolonización del currículo, la corporeidad y la resistencia política, los saberes locales y ancestrales, y las competencias ciudadanas globales que permitan el desarrollo de las orientaciones pedagógicas para la formación del pensamiento político escolar.

En el tercer capítulo se presenta la postura metodológica desde la perspectiva epistemológica del interaccionismo simbólico, acompañado del paradigma de investigación interpretativo de corte cualitativo, en el cual se enfatizan las voces de los docentes, estudiantes y la producción académica científica. Asimismo, el diseño de investigación se codifica e interrelaciona a través de la Teoría Fundamentada, con la intencionalidad de construir una teoría sustantiva en las situaciones educativas presentes con los docentes de ciencias sociales, y los estudiantes de undécimo grado en algunas instituciones de educación pública de la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá.

Los informantes clave que posibilitan el ejercicio interpretativo corresponde a estudiantes de grado undécimo de instituciones escolares públicas de esta localidad y los docentes que imparten las clases de ciencias sociales y ciencias políticas. Se seleccionan los colegios que permitan el criterio de conveniencia en tanto su ubicación en la localidad y cuya población sea mayor a 1200 estudiantes. Según lo anterior, se solicitan los permisos correspondientes teniendo en cuenta las consideraciones éticas

de la investigación, los consentimientos informados y el posible acceso a las instalaciones de los colegios.

En cada Institución educativa se realiza la selección de informantes clave de forma aleatoria en proporcionalidad al número de estudiantes, se aplica la encuesta y la entrevista semiestructurada voluntariamente y se les solicita a los docentes que contesten los instrumentos diseñados para ellos. En el proceso de recolección de datos se tuvo la posibilidad que en los planteles educativos con condiciones tecnológicas adecuadas se hiciera la encuesta abierta utilizando el formulario de Google forms: Colegios Carlos Pizarro León Gómez (CCPLG) y colegio Carlos Albán Holguín (CAAH). En el colegio el Porvenir (CEP) se diligenciaron las entrevistas semiestructuradas en físico, transcribiéndose posteriormente para el ejercicio de codificación. Para la codificación abierta, selectiva, axial y teórica se utiliza el programa QDA Miner Lite que permite la organización de la información de los memos o términos recurrentes clasificados por colores y la distribución de palabras clave (frecuencia).

La aproximación al objeto de estudio es de carácter interpretativo-descriptivo, en correspondencia la técnica para recopilar la información es el cuestionario y el formato de entrevista, abordado desde dos encuesta abiertas y dos entrevistas semiestructuradas; el cuestionario abierto y la entrevista semiestructurada número uno, tienen 20 preguntas orientadas hacia los estudiantes de grado undécimo y busca identificar y describir los componentes experienciales que motivan al estudiante a asistir al colegio, el proceso de aprendizaje que experimentan en las diferentes áreas de formación, las ciencias sociales y políticas y los aportes sobre sus concepciones de la *formación política escolar situada*.

El cuestionario abierto y la entrevista semiestructurada número dos, tiene 21 preguntas, para caracterizar y comprender los fundamentos pedagógicos y didácticos que guían la práctica del educador en ciencias sociales y políticas, y los aspectos relacionados con la formación ciudadana que el docente propone conscientemente en su planificación de clases; y, por último, evidenciar los presupuestos éticos y las competencias ciudadanas que integra en su enseñanza, así como la importancia que asigna a sus estudiantes.

De acuerdo con lo mencionado, las percepciones que tienen estudiantes y docentes son sistematizadas bajo el diseño metodológico de la teoría fundamentada, en donde se desarrolla un proceso de codificación abierta, axial, selectiva y teórica. Posteriormente, a partir de los resultados que se disponen de la sistematización de las descripciones de los estudiantes y las líneas teóricas planteadas inicialmente, surgen cuatro categorías clasificadas desde las respuestas así: de las respuestas a las preguntas 1 a la 4 se plantea la categoría inicial *motivación y aprendizaje como eje de la experiencia escolar*, de las respuestas de 5 a la 9 surge la categoría *el rol docente y la metodología de enseñanza*, de las respuestas de 10 a la 15 emerge la categoría *formación ciudadana* y de las preguntas 16 a la 20 surge la categoría *las competencias ciudadanas del siglo XXI desde las ciencias sociales*. De esta forma, se consolida un muestreo teórico, que junto con el diálogo con autores permite el desarrollo de una teoría sustantiva que responde al propósito específico número uno y tres de la investigación.

En cuanto a la percepción de los docentes que asumen la formación en el área de ciencias sociales y políticas, surgen cuatro categorías de análisis catalogadas así: de las respuestas a las preguntas 1 a la 7 emerge la categoría de *la pedagogía situada*, desde las respuestas de 8 a la 12 surge la categoría *didáctica reflexiva*, de las respuestas de 13 a la 17 emerge la categoría *formación política y ciudadana*, y, de las respuestas a las preguntas 18 a la 21 surge la categoría *formación política desde la enseñanza de las ciencias sociales*. Estas categorías se complementan con el aporte de autores que posibilitan una teoría sustantiva orientada desde el segundo y tercer propósito específico de la investigación.

Para el capítulo cuatro se presentan los resultados de los análisis e interpretaciones de la información obtenida en las encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes a cada una de las preguntas y por institución educativa. Primero con la descomposición de los datos, a partir de los términos recurrentes y su posterior agrupación en códigos abiertos. Con ayuda del programa QDA Miner Lite se agrupa la codificación obtenida en todos los colegios y se visualiza a la vez, las tablas de categorización y codificación abierta de acuerdo con el porcentaje de frecuencia de los códigos y la distribución gráfica de las palabras clave. Posteriormente se realiza la

codificación axial en cada plantel educativo, en donde se organiza y relacionan los códigos que surgieron posibilitando la identificación de categorías más profundas y sus conexiones.

Del mismo modo, a partir de la codificación selectiva por Institución educativa distrital (IED), se generan las categorías y subcategorías de análisis que posteriormente forman la teoría sustantiva, ello como parte del método comparativo constante y el muestreo teórico final desarrollado hasta la saturación de datos.

Dentro de este orden de ideas, los resultados en la investigación son establecidos con base en las realidades educativas y la comparación continua con investigaciones anteriores y marcos teóricos recientes que permiten una teoría fundamentada materializada en el diseño de unos fundamentos pedagógicos basados en el desarrollo del pensamiento político.

Para finalizar, en el capítulo cinco, se presentan las consideraciones de cierre de la investigación, a partir de la exposición de las discusiones teóricas como resultado de la conceptualización que promueve el pensamiento crítico, las competencias ciudadanas, la educación política y de todo el proceso metodológico. Así, se presentan las conclusiones de los propósitos planteados y de las teorías emergentes que postularán las recomendaciones a considerar en contextos educativos similares.

CAPITULO UNO

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

A pesar de que la formación política escolar es reconocida como un eje central para el desarrollo de competencias ciudadanas en el siglo XXI, su implementación presenta múltiples desafíos. En el contexto educativo actual, se observa que los programas de educación política y ciudadana no logran desarrollar plenamente la participación, el pensamiento crítico y la conciencia ciudadana en los estudiantes de educación media secundaria.

Factores como la falta de metodologías situadas, el enfoque tradicional de la enseñanza y la escasa ubicación con las realidades sociales y políticas del entorno limitan su efectividad. Por lo tanto, esta investigación busca analizar estos vacíos en la formación política y proponer estrategias que contribuyan a una enseñanza más contextualizada y crítica en la escuela.

La sociedad, la educación y la formación política son esenciales para el desarrollo integral del ser humano. Estas dimensiones permiten fortalecer habilidades cognitivas, culturales y emocionales clave para afrontar los desafíos del siglo XXI. Tal como afirma la UNESCO (2017), la educación transforma vidas y es fundamental para el desarrollo sostenible de las personas y las sociedades. Estos procesos posibilitan el ejercicio de habilidades y capacidades para el pleno desarrollo de la humanidad (CEPAL, 2020).

El mundo contemporáneo ha sido moldeado por diversas circunstancias históricas, las cuales han influido en la percepción de la condición multidimensional del ser humano. La educación en el siglo XXI se enfrenta al desafío de superar los modelos tradicionales de enseñanza para adoptar enfoques más integrales y dinámicos. Según Zhao (2022), el aprendizaje modular holístico permite desarrollar una visión estructurada del conocimiento, integrando conceptos clave y fomentando habilidades tanto cognitivas como no cognitivas en los estudiantes. Este enfoque responde a la

necesidad de una educación más efectiva y adaptada a los cambios sociales y tecnológicos (Zhao, 2022).

Es por ello por lo que, esa integralidad que representa al ser humano es un rechazo a la dicotomización o encasillamiento en la que se pretende orientar a las personas en determinadas formas de organización social (Freire 1997). Estos nuevos tiempos traen diferentes retos que ponen en discusión esa idea del desarrollo pleno de la humanidad, en cuyo foco de atención se tiene en cuenta el campo educativo.

Un lugar donde confluye este campo y se generan ciertos tipos de tensiones es la escuela. Ella es un escenario crucial en la producción y reproducción de prácticas sociales y científicas, y ha tenido diversas influencias desde sus orígenes por instituciones y actores sociales que han moldeado su organización según intereses y condiciones históricas.

Tal como señalan Popkewitz (1994) y Tedesco (1995), las escuelas están marcadas por intereses culturales, políticos y económicos de la época, que a menudo entran en conflicto y eso genera tensiones en la práctica escolar. De ahí que la educación y las escuela dependan de las características y contradicciones de la sociedad en que está inserta. Considerando lo anterior, la escuela puede ser un espacio privilegiado para la formación ciudadana, ya que las comunidades educativas que se forman pueden aprender a participar críticamente en la política (Freire, 1973 y Dewey, 1975).

No obstante, al conectar sociedad, educación y formación política, se ha visto cómo el escenario educativo ha sido permeado por reinterpretaciones insuficientemente desarrolladas o distorsionadas (Giroux, 2003 y McLaren, 1997), así como por acciones incoherentes que retrasan los procesos formativos de los estudiantes, incrementando las brechas en el desarrollo del conocimiento y en las condiciones óptimas de vida. De estas circunstancias surge un primer interrogante, ¿Cómo los fenómenos socioculturales pueden afectar a las poblaciones en la toma de decisiones concernientes a la formación política y a la vez, a una educación integral que responda a las competencias ciudadanas necesarias en el siglo XXI?

Por ejemplo, en el contexto político colombiano, convergen intereses comunes asociados con demandas de clase, género y reconocimiento económico, cultural o

subjetivo. Diversos grupos sociales evidencian estas peticiones mediante sus acciones, manifestándose como resistencias al orden establecido desde perspectivas políticas y sociales (Botero, 2015) o ratificando las formas tradicionales de organización cívica. Dichas demandas, están caracterizadas por luchas de diversa índole expresadas en horizontes de sentido alineados o distanciados al orden geopolítico establecido. Es notable que, en Colombia, como lo plantea Rivera et al. (2022), las personas en posiciones de poder suelen resistirse a cambios significativos en el modelo social establecido, así como en el proceso de formación de la acción política en las escuelas.

De esta manera encontramos tres ámbitos socioculturales en donde se desenvuelven las personas en este país desde el campo político. En el primer ámbito, están las movilizaciones sociales populares, las cuales están, conformadas por diversos sectores de la población, quienes han expresado su descontento con el sistema económico, social y cultural vigente. Uno de los mecanismos de mediación pedagógica para manifestar esa inconformidad ha sido la educación popular (Herrera, 2013). Estos movimientos han sido formados por indígenas, campesinos, estudiantes, afrodescendientes, trabajadores, mujeres, artistas y muchos otros grupos que buscan una mayor participación, reconocimiento e inclusión en la sociedad colombiana.

En el segundo ámbito, están las movilizaciones cívicas y religiosas que pueden o no, estar alineadas con el orden geopolítico definido por las élites dominantes, y pretenden mantener el statu quo de la sociedad actual. Según Verba y Brady (1995), estas organizaciones funcionan como mediadores entre los ciudadanos y el sistema político, proporcionando canales de comunicación, lazos identitarios y fomentando la participación ciudadana.

En el tercer ámbito, e inmerso entre los dos anteriores, se encuentran a los contextos familiares y su entorno cercano, quienes conciben la acción política desde el consenso y la polarización como lo menciona Avendaño y Gómez (2021). Efectivamente, al evidenciar estos ámbitos socioculturales, encontramos en las escuelas de Colombia diferentes tendencias de formación política y ciudadana.

En primer lugar, las que buscan una formación liberadora, emancipadora, crítica y transformadora (Ortega, 2014; Niño, 2019 y Bolívar, 2004). En segundo lugar, las

que buscan una formación tradicional y alineada con los intereses de la clase dominante. Hay que destacar como lo esboza, Cox (2010), las tendencias conservadoras suelen centrarse en la formación cívica y la reivindicación de las instituciones políticas y los procesos electorales, invisibilizando sustancialmente las demandas sociales y las luchas por la transformación educativa.

Considerando a Cox et al. (2014), se tiene presente la percepción estudiantil que en la escuela se desarrollan enfoques descontextualizados de la realidad centrados en la obediencia, asumiendo un proceso pedagógico desde la sumisión y la aceptación del orden establecido, dificultando la comprensión de las causas de los conflictos sociales y las posibles soluciones.

En este sentido la escuela, como entidad formadora, ha sido dependiente en muchos aspectos al ámbito gubernamental en su sentido formal e institucional. Para ello ha utilizado las políticas en educación establecidas desde organizaciones multilaterales como la OCDE (Rojas, 2021) y los gobiernos que las apoyan, para transmitir o replicar los valores y creencias de los grupos que están en el poder. Las instituciones educativas se revisten de ideología, que a menudo se despliega como una herramienta de dominación social.

Esto se materializa, como señaló García (2010), por medio de "los grupos políticos e ideológicos que organizan y consolidan sus acciones en programas educativos cuyos pilares proporcionan sus propias concepciones" (p. 136). Así, las organizaciones estatales han desarrollado mecanismos de control y ejercicio del poder mediante la acción política formal desplegada en el escenario educativo: una educación cívica tradicional, una exigencia total y sin reparo a la enseñanza sobre las instituciones políticas condicionadas por los marcos legales de quienes están en el poder, y un condicionamiento curricular que solo se ha flexibilizado.

El poder de la política sobre el sector educativo es de tal magnitud que, como afirma Gómez (1988), "se ha llegado al extremo de considerar a la educación como un mero instrumento al servicio del gobierno de turno o, en términos más contemporáneos, como un simple subsistema del sistema político" (p.492). De la misma manera, la formación política, entendida como un aspecto vital en los miembros de la comunidad educativa, se ha visto reducida a la réplica de las formas de hacer

política en el marco más amplio del discurso estatal. Estas prácticas pueden adoptar múltiples formas negativas, tales como corrupción, demagogia, mafias, abuso de poder y clientelismo. Foucault (1992) abordaría esta situación de la siguiente manera:

En una sociedad como la nuestra, los procedimientos de exclusión son ampliamente reconocidos. El más evidente y familiar de todos es la prohibición. Se sabe que no se tiene derecho a expresarlo todo, que no se puede hablar de cualquier cosa en cualquier circunstancia, y que no cualquier persona puede abordar cualquier tema. Esta prohibición se entrelaza con el tabú del objeto, el ritual de la circunstancia y el derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla. Estas tres formas de prohibición se entrecruzan, se refuerzan o se compensan, creando una compleja red que está en constante cambio (p. 5).

Siendo así, este autor, describe estas prácticas como mecanismos de exclusión donde se prohíbe hablar de determinados temas en cualquier situación, estableciendo rituales y tabúes en torno al discurso y al ejercicio del poder sobre él. Tales prácticas negativas acrecientan la apatía y el descontento entre los ciudadanos, en su trato con la política. Nieto (2006) sostiene que esta visión negativa de la política es el resultado de la ausencia de formación ya que está basada en

prejuicios que oscilan desde la creencia de que la política es un asunto de gestión externa, destinada a expertos y que, por tanto, requiere para su ejercicio criterios de juicio y valor altamente especializados. Lleva hasta prejuicios que disuaden la participación e interés en la política, por considerarla fraudulenta y engañosa, o que fluctúa entre la propaganda vacía y la cruda violencia (p. 71).

Estas condiciones influyen en el incremento de los índices de incredulidad y apatía política que prevalecen en gran parte de la población. Martín y Núñez (2016) respaldan esta afirmación al revisar la manera como los jóvenes manifiestan reiterativamente una crisis de la política a nivel global. Según estos autores, una de las máximas preocupaciones ciudadanas “se extiende también a las instituciones, cuestionando aspectos como la falta de transparencia de las organizaciones políticas, la relación entre representantes y representado, las demandas de mayor participación ciudadana, entre otras” (p.19). Esta situación no solo se puede atribuir a los funcionarios estatales que administran el estado, sino también a las acciones y prácticas políticas hegemónicas que impiden el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En Colombia, esto se ha puesto de manifiesto en eventos recientemente dados, con intencionalidades de posibles cambios estructurales en el orden político, económico y social. Así pues, pueden tener un impacto significativo en los procesos de formación ciudadana en las escuelas. Por ejemplo, la apatía y el rechazo político pudo verse en situaciones como el proceso de paz (2012-2016), el plebiscito anticorrupción (2018) y las manifestaciones sociales (2019-2021).

En este marco de acontecimientos, se produjo una reacción contrapuesta de la población, al negar en su gran mayoría, el apoyo a las iniciativas de cambio de la estructura del estado propuestas por los gobiernos de turno. Este fenómeno fue generado por el alto grado de polarización que resulta de la desconfianza hacia el sistema político del país y su característica representativa democrática. Por esta razón, se ha consolidado una despolitización del ciudadano como eje constitutivo del capitalismo reciente, y a la vez en un proceso que incide profundamente en la individualización de las acciones políticas. Esto lleva a pensar que, la educación política colombiana busca una formación ciudadana crítica, ligada a unas competencias que permitan abordarse en el siglo XXI,

pensando en el ciudadano no meramente como sujeto de derechos, sino como un sujeto político al que se le reconoce un poder de decisión en el mundo común, o que se otorga cuando este reconocimiento le es negado (...) la despolitización afectaría al sujeto político que puede llegar a dudar en las condiciones actuales, de constituirse como ciudadanos críticos o sujetos políticos que luchan por su emancipación. (Quintana, 2020, p. 43).

Estas situaciones vividas en Colombia permiten mostrar cómo las acciones políticas de los gobernantes justifican o no, las desigualdades sociales y así las reproducen en los ámbitos escolares. Esta representación de la desigualdad está influenciada por el concepto de poder simbólico desarrollado por Bourdieu (2000). El poder simbólico se refiere a la capacidad de imponer significados, normas y valores que los individuos y las instituciones aceptan y perpetúan, incluso cuando esos significados y valores refuerzan estructuras de desigualdad y opresión. En contextos educativos, el poder simbólico se manifiesta a través de la imposición de ideologías, modelos de enseñanza y prácticas pedagógicas hegemónicas que benefician a ciertos grupos y marginan a otros.

De esta manera, la reproducción de la desigualdad social en el ámbito escolar se convierte en una estrategia política para mantener el statu quo y contener el dominio de ciertos sectores sobre otros. Por ejemplo, en las votaciones del plebiscito por la paz, ganó el no con un alto grado de abstención electoral, y tuvieron gran influencia las redes sociales y la circulación de información sin su respectiva verificación (Pinzón, 2017).

En la consulta anticorrupción de acuerdo con Nárdiz (2022) de las siete preguntas propuestas ninguna fue aprobada. En las manifestaciones sociales del 2019 al 2021, el grado de polarización aumentó, y fue consecuencia de violencias de distintos actores sociales desde las calles hasta las redes sociales (García y Garcés, 2021). Esta condición política se replicaba desde los hogares, las vecindades hasta en las manifestaciones colectivas dadas en todo el país de manera presencial y virtual.

Estos acontecimientos generaron, por un lado, un ambiente de frustración, desgaste, indolencia y desencanto en los jóvenes (Camacho, 2021), entre ellos muchos estudiantes de la educación básica y media, y por el otro, agendas de movilización en búsqueda de cambios y transformación. A propósito de estos fenómenos socioculturales tratados, se desprende otra problemática que vincula directamente a la escuela y su entorno cercano: la carencia de competencias ciudadanas en los estudiantes, producto de contextos familiares complejos y una institución educativa que no potencia efectivamente estas habilidades.

Las instituciones escolares contemporáneas no se desvinculan aún de las prácticas tradicionales de educación. Estas, se han considerado un instrumento de reproducción social por excelencia (Bourdieu et al., 1996) y, al mantenerse en su postura habitual, continúa reproduciendo las desigualdades al perpetuar las políticas sociales (Freire, 1973). Ahora bien, ello conduce a una serie de situaciones tensas en los ámbitos social, ético y político.

En la primera situación, la escuela puede reproducir estereotipos y prejuicios sobre determinados grupos sociales. En la segunda situación, se podrían transmitir valores contrarios a la verdad, justicia y equidad (Freire, 1973; Badiou, 2004 y Dussel, 2003). Y en tercer lugar se puede incentivar una visión sesgada de la realidad política y la formación ciudadana.

De esta última, se desprende otra situación tensionante relacionada con la formación política en la escuela, y tiene que ver con los docentes. Para diferentes expertos internacionales, las prácticas de aula desarrolladas en educación ciudadana, para el caso de Latinoamérica, se asumen sin la preparación necesaria a nivel académico, curricular y didáctico. Tal como lo plantea la Unesco (2017),

la mayoría de los docentes que se hacen cargo de la educación ciudadana, no cuentan con una formación inicial especializada en esta materia. Tienden a tener especialidades como historia o ciencias sociales, por lo que no cuentan con las herramientas conceptuales y didácticas necesarias. La investigación ha evidenciado que los profesores no se sienten preparados para asumir esta tarea educativa, porque sus experiencias formativas, especialmente en la formación inicial, no les han entregado las herramientas necesarias para llevar a cabo las exigencias del currículo para implementar la formación ciudadana, situación diagnosticada tanto para el mundo desarrollado como para el contexto regional (p.17).

Este escenario permite evidenciar otra problemática importante: una ausencia de propuestas pedagógicas desde la formación política en la escuela, que se evidencia en la toma incorrecta de decisiones por parte de los estudiantes frente a los cambios vertiginosos que tienen las sociedades. Al hablar de un contexto de valoración de las propuestas pedagógicas, se puede tener como referente las pruebas internacionales de ciudadanía donde los estudiantes han tenido que tomar decisiones, contestando los cuestionarios establecidos para este tema.

Por ejemplo, Colombia participó por segunda vez en el estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS), cuya intencionalidad es evaluar y comparar los conocimientos cívicos de los estudiantes en diferentes partes del mundo. Para el 2022, la prueba ICSS se enfocó en cinco áreas de interés relacionadas con las competencias ciudadanas del siglo XXI: sostenibilidad, participación ciudadana mediante las TIC, diversidad, percepción sobre el sistema político del país y ciudadanía global.

Los resultados de la prueba ubicaron a Colombia como el país con más baja puntuación: 452 puntos, 56 por debajo del promedio de los países participantes, y a 131 puntos de Taiwán quien ocupó el primer lugar (ICSS, 2022). Asimismo, Colombia fue el país con el porcentaje más pequeño en el nivel superior tal como se muestra en la figura 1:

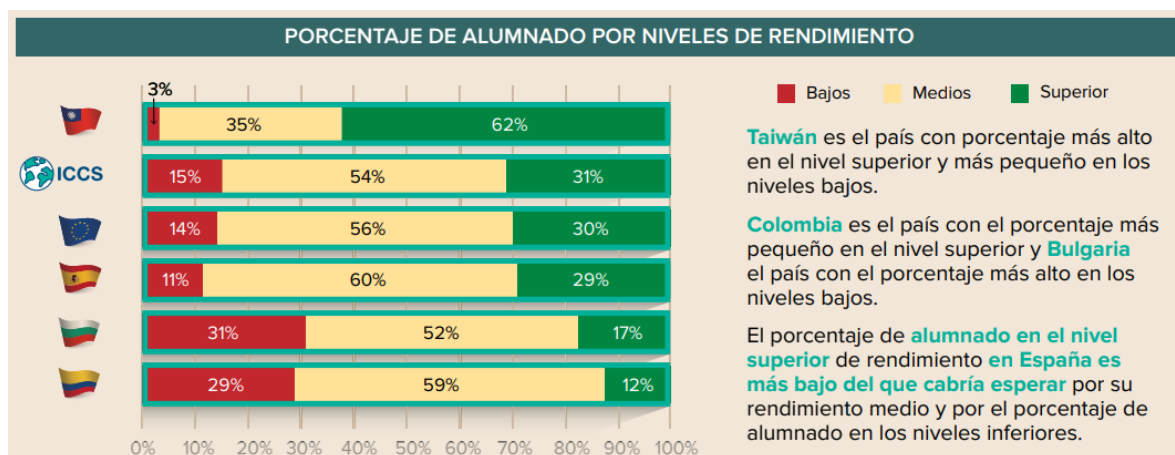


Figura 1. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento

Fuente: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/iccs-2022-estudio-internacional-sobre-educacion-civica-y-ciudadana-informe-espanol_184019/

Al respecto conviene decir que el rendimiento de Colombia disminuye significativamente comparado con el 2016 (ICCS, 2022). Es un panorama alarmante, ya que se ve distante una formación ciudadana que proponga escenarios reales de apropiación no solo conceptual, sino de actitudes y expresiones propias de la formación política que necesitan los jóvenes en la actualidad. La educación política en las escuelas colombianas, desde la primera infancia hasta la educación superior, no ha concentrado esfuerzos efectivos en formar ciudadanos activos, críticos y participativos. Por esta razón, es frecuente hallar casos de una enseñanza de la ciudadanía circunscrita exclusivamente al estudio de conceptos, teorías y competencias como lo critica Torres y Pinilla (2005), sin promover la aplicabilidad reflexiva de los estudiantes en la política, que facilitaría su comprensión y empleo de dichos conocimientos en la vida cotidiana.

De esta forma se hace evidente otra pregunta para la investigación ¿Cómo los estilos de enseñanza promueven aún la pasividad y la conformidad estudiantil, y no logran el horizonte correcto desde el desarrollo de un pensamiento crítico aplicado a contextos reales?, desde la mirada de Freire (2005): es síntoma de una formación política precaria.

En el contexto interno de Colombia, hay convergencias entre las pruebas del ICSS y las pruebas saber en competencias sociales y ciudadanas, que escalan el

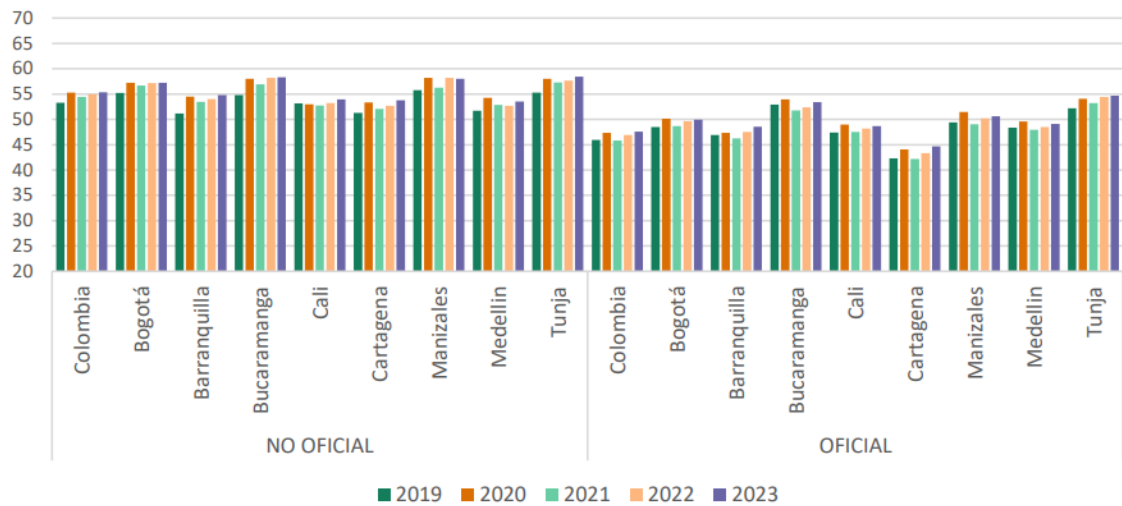
problema comparando el promedio nacional, el promedio de la capital del país y el promedio de la localidad de Bosa. No obstante, es importante aclarar que ambas pruebas evalúan criterios relacionados con las competencias ciudadanas en aspectos como la participación ciudadana (Jiménez et al., 2023), los mecanismos que nos llevan a ella, las instituciones garantes y las influencias que pueden tener las personas en los procesos de valoración de las formas de acción ciudadana.

En Colombia, los aprendizajes valorados por las pruebas saber, evidencian diferencias significativas en la educación básica y media según el nivel socioeconómico de los estudiantes, tanto en el servicio educativo público como en el privado (Flechas et al., 2023; Marín, 2023). Es notorio evidenciar que las apuestas en formación ciudadana son menos contundentes en las prácticas de aula de las escuelas oficiales, ya que se encuentra una desmotivación constante sobre estos temas, así como procesos didácticos que no calan en las dinámicas cotidianas de los estudiantes como lo mencionan Muñoz y Torres (2014). Además, de una realidad social conflictiva que no reconoce la formación política, como un referente necesario para cambiar las condiciones de vida adversas que se presentan en los contextos populares de las ciudades y más exactamente de Bogotá y la localidad de Bosa.

Las diferencias entre escuelas privadas y públicas también están relacionadas con otros factores, como la formación docente, la calidad de la educación, la equidad y los efectos de la pandemia (González, 2021). Por estas razones, se tiene en cuenta en la situación anterior, los contextos escolares específicos, incluyendo el entorno familiar, comunitario, local, regional, nacional, internacional y hasta el ámbito virtual.

En la educación media, una forma de evidenciar las brechas en la formación ciudadana reflejadas en el contexto del sistema educativo corresponde a las pruebas saber. Los resultados de estas pruebas en el grado undécimo muestran un aumento en la puntuación de algunas ciudades departamentales representativas en el sector educativo privado, y en el caso de Bogotá se mantiene el promedio por encima de la puntuación nacional. Sin embargo, es importante resaltar que, los promedios más bajos se encuentran en las instituciones oficiales (Flechas, 2022) y Bogotá no es la excepción, como lo muestra la figura 2:

Puntaje promedio en sociales y ciudadanas, Saber 11, por Entidades Territoriales y país, 2019 – 2023

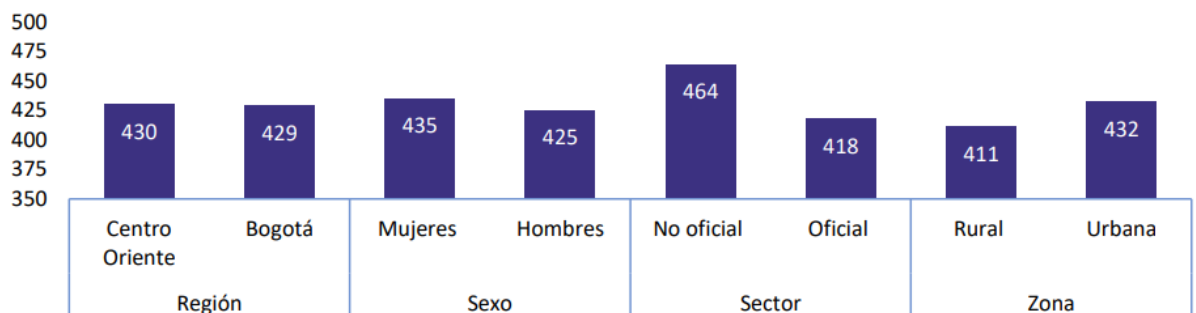


Fuente: Icfes, 2 de diciembre de 2023, Cálculos: Dirección de Evaluación de la Educación, SED.

<https://smece.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2024-01/Informe%20de%20Ciudad%20SMECE%202023.pdf>

De igual manera, en las pruebas saber noveno sobre pensamiento ciudadano, se hace notorio ver las diferencias entre algunos datos: Los estudiantes de la capital se encuentran un punto por debajo de la región centro-oriente. Hay que considerar que la región la forman los departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Norte de Santander y Santander; y se agrupan con Bogotá (Castelblanco et al., 2023). Además, Los colegios privados alcanzaron una evaluación mayor que los oficiales: 46 puntos por encima, tal como lo presenta la figura 3:

Grado 9º. Promedio del puntaje de la prueba de pensamiento ciudadano según variables de caracterización para la región Centro Oriente



Fuente: Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º. Aplicación 2022, Icfes (2022).

Para el caso de la localidad de Bosa en el periodo 2020 a 2022, en las pruebas saber once para ciencias sociales y ciudadanía, en una escala de 0 a 100 puntos, las

instituciones educativas privadas alcanzaron un mejor resultado que los colegios públicos. Para el año 2022, Los colegios privados, obtuvieron una puntuación de 53,9, mientras que las instituciones educativas distritales de la localidad 48,8 puntos. El nivel de los colegios públicos de la localidad es menor que el promedio de la ciudad que se ubica en 57,1 puntos. Esto lo podemos observar más detalladamente en la figura 4:

Puntaje promedio Sociales y Ciudadanas Saber 11.º Bogotá y localidad 2020-2022

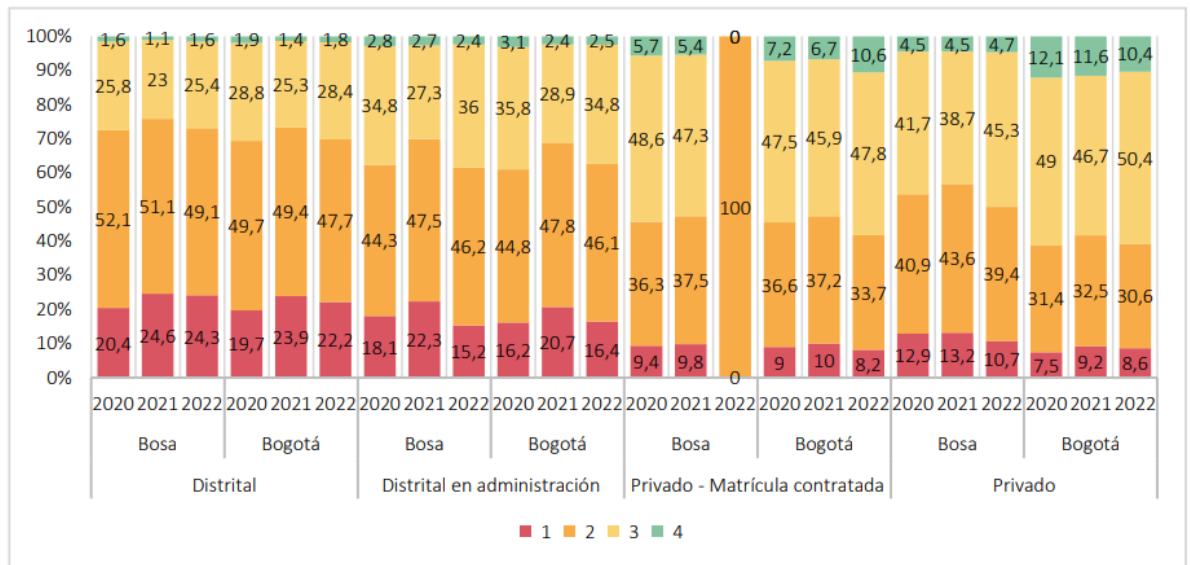
Sector	Localidad	2020	2021	2022
Distrital	Bosa	49,2	48,0	48,8
	Bogotá	49,9	48,5	49,5
Distrital en administración	Bosa	51,3	49,4	51,8
	Bogotá	51,9	49,9	51,5
Privado - Matrícula contratada	Bosa	56,4	55,7	53,0
	Bogotá	56,4	55,7	57,4
Privado	Bosa	53,1	52,6	53,9
	Bogotá	57,2	56,7	57,1

Fuente: Icfes. Cálculos: Dirección de Evaluación de la Educación, SED.

https://smece.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2023-09/Informe_Bosa_2.pdf

Por otro lado, se evidencia que, en los niveles de desempeño de la prueba, los colegios privados se han posicionado mejor con un mayor número de estudiantes en el tercer y cuarto nivel, mientras que para los colegios distritales el mayor porcentaje se encuentra en el segundo y tercer nivel. Asimismo, es importante resaltar que el número de estudiantes en el nivel uno (el nivel más bajo), es mayor en la localidad de Bosa que en el promedio de la capital Bogotá; estos resultados se pueden evidenciar en la figura 5:

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño Sociales y Ciudadanas Saber 11.º 2020-2022



Fuente: Icfes. Cálculos: Dirección de Evaluación de la Educación. SED.

https://smece.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2023-09/Informe_Bosa_2.pdf

Estos datos indican la necesidad de una revisión de los procesos de planificación y ejecución de acciones pedagógicas pertinentes para la formación política en la escuela. Merece la pena subrayar, que son notorias las carencias en el desarrollo de las competencias ciudadanas para el siglo XXI en los estudiantes de media, ello como producto de unas instituciones educativas que no potencian esas habilidades, así como de abordajes pedagógicos y disciplinarios que no logran el horizonte adecuado para aplicar una didáctica política a contextos reales.

Cuando la educación ciudadana se circunscribe exclusivamente a disciplinas sociales, como la historia, y se percibe ausente en otras áreas del conocimiento, existe un peligro de que los docentes y estudiantes no alcancen una comprensión completa de la política. Esta situación puede dar como resultado interpretaciones parciales o superficiales de la ciudadanía en las aulas de clases. Por tanto, existe el riesgo de perpetuar una visión simplista y sesgada del tema, así como una comprensión limitada de su complejidad y su impacto en la sociedad.

Evidentemente, En un mundo caracterizado por la incertidumbre, la sobrecarga informativa y la crisis de las democracias representativas, la educación enfrenta el reto de formar ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de analizar su realidad y actuar en

ella de manera ética y transformadora. La enseñanza de las ciencias sociales debe evolucionar hacia un enfoque dialógico y argumentativo que priorice la formación del pensamiento crítico como herramienta fundamental para la participación ciudadana. Su implementación en el aula sigue siendo fragmentada y depende de la iniciativa de los docentes, y a la vez de integrarse estructuralmente en los currículos escolares.

El desarrollo de habilidades de pensamiento desde las ciencias sociales (Díaz Parra, 2022) ha demostrado ser efectivo, si se consolida competencias críticas y se apropian conocimientos desde una perspectiva dialógica. Por tanto, es necesario ampliar su alcance hacia la formación ciudadana, integrando ejercicios de debate, análisis de dilemas éticos, participación en proyectos comunitarios entre otras estrategias que permitan a los estudiantes aplicar el conocimiento adquirido en situaciones reales.

En este sentido, la educación en ciencias sociales puede desempeñar un papel clave al integrar estrategias pedagógicas que fomenten la argumentación, la controversia y la formulación de preguntas que incentiven la autonomía intelectual y la participación democrática. Sin embargo, persisten brechas en la implementación de metodologías que articulen estas habilidades con las realidades sociopolíticas y culturales de los estudiantes.

Asimismo, el pensamiento crítico en el aula puede servir de herramienta clave para cuestionar discursos hegemónicos y fomentar su autonomía. En este sentido, la escuela debe convertirse en un laboratorio de pensamiento donde los estudiantes puedan explorar, debatir y construir significados en comunidad, promoviendo un aprendizaje situado y contextualizado.

Desde un enfoque decolonial y situado, la enseñanza de la ciudadanía en la educación media secundaria debe partir de las experiencias y realidades de los estudiantes, incorporando su contexto histórico, social y político en el aprendizaje. La localidad de Bosa en Bogotá, donde se desarrolla esta investigación, es un espacio marcado por la desigualdad socioeconómica, la migración forzada y la violencia estructural. En este contexto, la escuela no solo debe ser un espacio de transmisión

de conocimientos, sino también un lugar de formación para la acción política y la transformación social. No obstante, los modelos tradicionales de enseñanza continúan priorizando la reproducción de contenidos sobre el desarrollo de habilidades analíticas y argumentativas.

Se concluye diciendo que, las instituciones de educación formal son espacios políticos que pueden ser manejados para reproducir o cuestionar las desigualdades sociales, económicas y culturales de la ciudad en general y de la localidad de Bosa en particular. Los docentes pueden ser fundamentales en la construcción de subjetividades de los estudiantes, produciendo prácticas transformadoras o imponiendo la reproducción de estructuras academicistas y de ideologías dominantes.

Son muchas las tensiones dadas en la formación escolar en el ámbito de la política y el ejercicio consciente y crítico de la ciudadanía. Estas tensiones y sus reflexiones por parte de docentes que han estado estas últimas décadas pensando el sistema educativo y la formación ciudadana, podrían aportar a una generación de estudiantes que esperan cambios estructurales tras períodos prolongados de violencia y procesos de educación política anquilosados en la tradición.

Pregunta de la Investigación

El problema identificado radica en la falta de metodologías didácticas innovadoras y contextualizadas en la enseñanza de las ciencias sociales y políticas en educación media secundaria. Esta investigación busca abordar las limitaciones de los enfoques tradicionales y explorar estrategias que potencien la educación política desde un enfoque crítico y situado.

En este marco, la pregunta central que guía la investigación es:

¿Cómo pueden estructurarse fundamentos teóricos basados en las competencias ciudadanas del siglo XXI para fortalecer el pensamiento crítico y la educación política en estudiantes de educación media en colegios públicos de la localidad séptima de Bogotá?

Asimismo, surge un propósito general que deriva en tres específicos:

Propósito General

Construir un marco teórico y pedagógico basado en las competencias ciudadanas del siglo XXI para fortalecer el pensamiento crítico y la educación política en estudiantes de educación media.

Este marco se fundamentará en un análisis situado de las prácticas pedagógicas y los enfoques de formación ciudadana en colegios públicos de la localidad séptima de Bogotá.

Propósitos específicos

1. Analizar las percepciones de los estudiantes de educación media secundaria sobre la formación política y las competencias ciudadanas, considerando sus necesidades, intereses y desafíos.
2. Examinar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para la enseñanza de la formación política y las competencias ciudadanas en colegios públicos de la localidad séptima de Bogotá, identificando sus fortalezas y limitaciones.
3. Diseñar un modelo teórico basado en las competencias ciudadanas del siglo XXI, que permita estructurar estrategias para fortalecer el pensamiento crítico y la educación política en la educación media, considerando enfoques decoloniales, metodologías dialógicas y una pedagogía situada.

Justificación e Importancia de la Investigación

La formación política es un proceso intrínsecamente ligado a las condiciones sociohistóricas y culturales de cada sociedad. Su evolución ha sido objeto de múltiples debates en los ámbitos académico y político, especialmente en relación con la construcción de ciudadanía y los modelos educativos empleados para su enseñanza.

En la actualidad, estos debates han cobrado mayor relevancia debido a los cambios en la percepción y participación ciudadana. Fenómenos como la globalización, la migración y la consolidación de instituciones intergubernamentales han reconfigurado las dinámicas políticas y educativas, lo que exige una actualización en la enseñanza de la formación política en las escuelas.

Un balance de estas situaciones se sintetiza en el estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2022). El estudio reconoce que los jóvenes y adolescentes en estos momentos se enfrentan a situaciones cívicas y ciudadanas particulares, las cuales repercuten en su cotidianidad territorial, y a la vez, trascienden las fronteras de lo local y alcanzan una condición mundial.

De esta manera, es importante reconocer en la formación escolar, una posibilidad de responder a diferentes competencias y habilidades que deben tener los agentes educativos que se constituyen como ciudadanos en los tiempos recientes (Unesco, 2017; OCDE, 2018). Esta investigación contribuirá a la comprensión de los desafíos actuales en la formación política de los estudiantes de media secundaria, con un enfoque específico en la integración de metodologías situadas que favorecen el pensamiento crítico y la participación ciudadana. A partir del análisis de experiencias educativas en el contexto local, se identificarán estrategias que permitirán fortalecer la enseñanza de competencias ciudadanas en el aula.

Además, se busca brindar a los maestros de ciencias sociales una perspectiva crítica sobre la formación política en la escuela, a partir de las voces de sus participantes y su confrontación con la teoría existente. De hecho, la formación en el campo político educativo se refleja en los procesos pedagógicos consolidados en las prácticas docentes, las cuales enfrentan de manera constante situaciones conflictivas, normativas, éticas y pragmáticas dentro de la escuela y su entorno.

En los entornos escolares, los docentes pueden fomentar una formación política contextualizada mediante la implementación de metodologías activas y la creación de espacios para la discusión y la reflexión. Según Luque (2021), la educación política debe integrar elementos históricos y sistemáticos que permitan a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico y participativo, adaptando los contenidos curriculares a las realidades sociales.

Por otro lado, también pueden optar por mantener formas tradicionales de instrucción, con un orden programático rígido de contenidos y metodologías mecanizadas de enseñanza. En este sentido, el informe de la UNESCO (2017) ha señalado la falta de integración de orientaciones pedagógicas necesarias para la práctica escolar en torno a una ciudadanía tanto local como global. Esta deficiencia constituye una base frágil para los procesos de educación ciudadana en Colombia y América Latina. Por ello, al pensar en una educación ciudadana contextual, la UNESCO (2018) enfatiza que dicha formación

implica formar y educar para una interdependencia política, social y cultural entre las personas. Hacer esto requiere articular lo local, lo nacional y lo global para la construcción de conocimientos y sentidos comunes que nos permitan convivir en paz y bajo una justicia social (p.8).

De esta manera, al comprender el propósito de la formación política en los estudiantes, se pueden destacar los siguientes aspectos clave. En primer lugar, la sociedad en su conjunto debe reconocer que la educación ciudadana no es un conocimiento que se pueda aprender o enseñar exclusivamente en la escuela, sino que constituye un proceso continuo a lo largo de la vida, construido en un contexto de relaciones sociales y experiencias cotidianas.

En segundo lugar, esta formación no puede reducirse únicamente a la transmisión de información, conceptos o teorías, sino que debe fomentar una reflexión crítica sobre la realidad política. En tercer lugar, la escuela se configura como un escenario privilegiado para la educación política, ya que en este espacio los estudiantes aprenden a participar de manera crítica y reflexiva, habilidades que posteriormente pueden replicar en otros ámbitos sociales donde ejercen su ciudadanía de forma plena.

Asimismo, aborda este tema desde el escenario educativo oficial implica que los agentes sociales involucrados cuestionan su propia posición en el mundo y el papel

de los otros en la interacción comunitaria cotidiana. Desde esta perspectiva, se propone una ruta teórica y metodológica en la formación política, basada en las competencias ciudadanas y el desarrollo del pensamiento crítico, que puede contribuir a mejorar las prácticas docentes de los maestros de ciencias sociales. Con ello, se busca resignificar la manera en que estos procesos son implementados en la educación básica secundaria y posicionarlos en el centro de la experiencia educativa de los estudiantes.

Es preciso considerar que el pensamiento crítico en el ámbito educativo está estrechamente vinculado con la comprensión de los fenómenos sociales y las estructuras de poder. En este sentido, la presente investigación puede proporcionar a los estudiantes herramientas y habilidades cognitivas y expresivas que les permitan tomar decisiones con mayor pertinencia y autonomía.

Al hablar de pensamiento crítico, se hace referencia a la capacidad de los sujetos para valorar reflexivamente lo que conocen a partir de su experiencia en el contexto. Esto se sustenta en habilidades y competencias interpretativas que involucran dimensiones cognitivas, afectivas y expresivas (Díaz, 2023). En esta línea, el estudio ICCS (2022) consideró estas dimensiones desde tres perspectivas fundamentales: la cognitiva, relacionada con el conocimiento cívico; la afectiva, vinculada con actitudes y participación ciudadana; y la expresiva, presente en el componente contextual donde se materializan las acciones ciudadanas en la realidad social.

Tal como lo plantea Escandón et al. (2023), “el desarrollo de estas habilidades no solo es relevante para el desarrollo cognitivo tradicional, sino también para responder a las nuevas exigencias que el siglo XXI propone” (p.6). Por ello, la formación en competencias ciudadanas para el siglo XXI, basada en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, permite desplegar destrezas que se ejercen como acciones reflexivas en el día a día. En este proceso, los agentes educativos, tanto docentes como estudiantes, pueden formarse políticamente a través de experiencias cotidianas y reflexionar sobre ellas en entornos de aprendizaje más acordes con la realidad social.

Por otro lado, En el marco del conocimiento cívico, los resultados para Colombia fueron bajos respecto a los países participantes, particularmente sobre el dominio de contenidos relacionados con: las instituciones estatales, los sistemas económicos, la sociedad civil, los principios cívicos y los roles e identidades ciudadanas. Sin embargo, se vio una mejoría en el marco de actitudes y participación ciudadana, relacionados con el interés por las cuestiones políticas y los movimientos sociales. El informe indica que: “en países con logro promedio bajo como en Colombia, encontramos puntajes bajos en conocimiento cívico, pero puntajes superiores al promedio para la mayoría de las escalas afectivas-conductuales” (ICCS, 2022, p.276).

Estos datos son relevantes para la investigación, ya que una apuesta formativa desde las competencias ciudadanas para el siglo XXI permite consolidar una ruta pedagógica en formación política trazada desde las primeras etapas de acompañamiento en la escuela y reforzar los marcos evaluados en la prueba ICCS y en las pruebas saber noveno y once en ciudadanía.

Finalmente, se busca proporcionar una lectura contextual de la importancia de la política en los sujetos escolares. La formación política parte de una perspectiva que tiene en cuenta la relación e interacción de las personas en la sociedad. Ello conlleva a que los estudiantes no pueden comprender aisladamente la política, sino en un contexto social amplio. La política no es solo un concepto abstracto, sino que influye directamente en la vida cotidiana de las personas y es fundamental para su desarrollo y participación ciudadana (UNESCO, 2018).

Además, tiene la posibilidad de encararse como un proceso formativo que sobrepasa la contemplación conceptual en un sentido universal, llevándolo a una praxis escolar en escenarios concretos de reflexión como lo son las aulas de clases. La formación política de los estudiantes es un proceso en sí mismo, que va más allá de la adquisición de conceptos literales sobre política. Implica un desarrollo activo y práctico que se da en el contexto escolar y que influye en su actuar como ciudadano.

Es importante mencionar que la presente tesis doctoral se encuentra registrada en la línea de Investigación: Historia, Cultura, Transdisciplinariedad y Enseñanza, del Núcleo de Investigación: Didáctica y Tecnología Educativa, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

En síntesis, es importante estudiar el tema de las competencias ciudadanas para el siglo XXI en instituciones distritales de la localidad de Bosa por cuatro motivos, El primer motivo es la necesidad de evidenciar las tendencias teóricas que prevalecen en el contexto distrital sobre los procesos de formación política en la escuela y su relación con el pensamiento crítico. El segundo motivo está asociado a las posibilidades de contrastar las afirmaciones teóricas y metodológicas de los representantes más significativos que hayan trabajado ese objeto de estudio, con la postura de docentes de ciencias sociales y estudiantes de grado once sobre el tema, que vivencian y desarrollan sus prácticas en las instituciones escolares.

El tercer motivo surge, para encontrar esa confluencia teórica en los autores propuestos y el investigador, mediante la construcción de una teoría emergente, que posibilite evidenciar las afecciones académicas en las que se enmarcan los estudios desarrollados y publicados sobre el tema. Y, por último, se requiere evidenciar las fracturas o la efectividad de esas teorías en la realidad cotidiana de la escuela, que conlleven a la elaboración de una teoría pedagógica pertinente para el contexto escolar.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Según las condiciones establecidas para la tesis doctoral, en este apartado se establece que el marco teórico de una investigación propuesta desde la teoría fundamentada se organiza como resultado del análisis, codificación, depuración y sistematización de los datos que se obtienen a partir de las orientaciones teóricas propuestas en el proyecto de candidatura, y el trabajo de campo desde donde se aborda el objeto de estudio. En palabras de Strauss, y Corbin (2002):

es preciso recordar que debido a que la emergencia es la base de nuestro método de construir teoría, un investigador no puede comenzar una investigación con una lista de conceptos preconcebidos, un marco teórico que lo guíe, o un diseño muy bien determinado. A los conceptos y el diseño se les debe permitir que emerjan a partir de los datos (p.38).

Sin embargo, como lo plantean estos mismos autores, el investigador trae un marco importante de la literatura que le posibilita una fuente de comparación y triangulación teórica pertinente para el desarrollo del estudio. Este marco se dispone a partir de los antecedentes teóricos y las categorías iniciales.

Antecedentes del estudio

Para empezar, es fundamental destacar que la temática propuesta tiene una sólida base académica, abordada desde diversas perspectivas y con una conceptualización polisémica. En primera instancia se contrastan y revisan las producciones académicas más relevantes en los últimos 5 años. Se destacan las tesis doctorales de repositorios de acceso abierto a la comunidad científica, libros y artículos científicos de bases de datos como: Dialnet, Google Scholar, Dialnet, Ebsco Host.

Del seguimiento a la producción académica reciente podemos referenciar 54 documentos relacionados con la categoría central y 4 subcategorías que se desarrollan en la investigación. Estas se organizan de la siguiente manera: el 26% son tesis doctorales, el 52% corresponde a los artículos de revistas indexadas y 22% a libros que abordan las categorías. La clasificación textual se puede evidenciar en la figura 6:



*Figura 6. Clasificación textual
Fuente: Elaboración propia.*

Los documentos revisados destacan de manera crítica e interpretativa la categoría central inicial, denominada competencias ciudadanas para el siglo XXI, de la que se desprenden cuatro subcategorizaciones detalladas a continuación.

La primera se denomina las competencias ciudadanas en la formación política escolar, en la cual se presentan los trabajos académicos más representativos sobre el tema, visto desde las condiciones socioculturales en las que se ha establecido la formación política a través de la historia y su relación con la ciudadanía.

La segunda busca explicar o interpretar las competencias ciudadanas bajo la categoría de formación ciudadana escolar. La tercera conceptualiza las competencias ciudadanas desde el ángulo de la educación política. La cuarta incluye las manifestaciones pedagógicas de las competencias ciudadanas y el pensamiento crítico como parte de la práctica educativa en los docentes.

Entre los antecedentes recientes de las competencias ciudadanas en ciencias sociales está el trabajo de Henao (2021) en su tesis doctoral titulada "La Formación de la Competencia Ciudadana desde la Experiencia Subjetiva de los Docentes de Ciencias Sociales a la Luz de su Práctica Pedagógica". En esta investigación, Henao aborda cómo, en el contexto del sistema educativo colombiano, especialmente en la educación secundaria, la realidad social difiere de las expectativas de la formación

ciudadana. Esto sugiere que, a pesar de las políticas educativas y los programas curriculares, estos resultan insuficientes para los docentes que tienen la responsabilidad de formar a los ciudadanos colombianos actuales y futuros. Un aspecto crucial para la reflexión, dentro y fuera del sistema escolar, es cómo se imparte la formación desde las ciencias sociales.

La metodología empleada en esta investigación se basó en un enfoque cualitativo y el método fenomenológico, respaldado epistemológicamente por el paradigma sociocrítico en diálogo con el paradigma de la complejidad. Desde una perspectiva metodológica, la información cualitativa se recopiló a través de informantes clave, como docentes, coordinadores y el rector, utilizando técnicas de entrevistas en profundidad y observación con sus respectivos instrumentos.

Además, se aplican procesos de codificación y categorización, incluyendo la codificación abierta, axial y selectiva, que condujeron a la categorización subjetiva, haciendo uso del software de procesamiento de datos Atlas ti. Esta investigación concluye que la formación de la competencia ciudadana se basa en la integración de las dimensiones familia, escuela, docente, sociedad y estado.

Este estudio permite evidenciar cómo la formación política en la escuela depende de la intersección de conocimientos, prácticas pedagógicas y agentes sociales, que pueden desarrollar las orientaciones y las habilidades necesarias para una ciudadanía escolar. Además, destaca el papel práctico de los docentes en la formación de competencias desde una perspectiva transdisciplinaria que va más allá de las lecturas fragmentadas de las ciencias sociales en las aulas de clase.

Por otro lado, la tesis doctoral de Verjel (2020) titulada "Las Competencias Ciudadanas en los Textos Escolares Colombianos: Una Perspectiva Crítica del Contenido Pedagógico", aborda la dualidad entre los estándares de competencias ciudadanas y los estándares básicos de ciencias sociales en los textos escolares colombianos. Verjel argumenta que las competencias promueven un tipo de ciudadanía de orientación liberal individualista, mientras que los estándares de ciencias sociales tienden hacia una formación comunitarista. En este sentido, sostiene que, al analizar minuciosamente los libros escolares, se observa una aproximación

pasiva a la educación cívica y ciudadana, lo que llevaba a los docentes a reproducir literalmente ciertos contenidos curriculares.

El objetivo general de su investigación fue analizar las competencias ciudadanas en los textos escolares de octavo grado de la educación básica secundaria en Colombia, desde una perspectiva crítica del contenido pedagógico en el período de 2007 a 2017. La metodología empleada se basó en el paradigma interpretativo y la investigación documental, y se aplicó un diseño descriptivo orientado por el método MANES de González (2021).

Esta tesis permitió identificar las tendencias didácticas y científicas propuestas en los textos escolares, así como la correspondencia entre sus contenidos curriculares y las políticas educativas en las temporalidades estudiadas. Además, reveló diversos condicionamientos políticos, sociológicos, religiosos y culturales, entre otros, que influyen en los libros escolares.

Como resultado, la investigación concluye que es fundamental reestructurar y rediseñar los contenidos curriculares, así como las metodologías pedagógicas para la formación ciudadana en la escuela, con el fin de fomentar un enfoque crítico en la implementación de las competencias ciudadanas y promover la conciencia política democrática y moderna, que priorice los derechos humanos, la preservación del entorno y el sistema ambiental.

La investigación ofrece una visión crítica de la formación política desde la perspectiva de los lineamientos pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional, evidenciando cómo los textos escolares y su aplicación literal conllevan a una educación ciudadana y política carente de contextualización territorial. Además, sugiere que esta educación queda relegada, fragmentada o se aborda de manera superficial en los contenidos curriculares presentes en cada propuesta editorial.

Esto plantea la necesidad de que la educación política vaya más allá de los contenidos literales y tácitos de los libros escolares. Se destaca la importancia de que los docentes tengan la flexibilidad curricular para abordar los problemas que las comunidades consideran pertinentes en la formación ciudadana, y que tengan una perspectiva global al considerar las pruebas internacionales, como la ICCS de 2016 y 2022, en los planes de estudio de la educación básica y secundaria.

Como antecedente de la categoría de formación ciudadana escolar o educación ciudadana, se destaca la investigación de Badel (2022) en su tesis doctoral titulada "Ciudadanía Planetaria: Una Propuesta de Formación Situada y Contextualizada en la Escuela". Este estudio aborda las múltiples condiciones políticas, económicas, sociales y ambientales que convergen en el mundo contemporáneo en relación con la noción de ciudadanía. Badel hace hincapié en la necesidad de superar las concepciones tradicionales de ciudadanía local en favor de una ciudadanía planetaria, que tenga en cuenta las condiciones multiculturales y la organización de las nuevas sociedades.

Además, resalta la importancia de abordar las nuevas formas de interacción entre seres humanos, especialmente en lo que respecta al reconocimiento y la aceptación de la diferencia y la diversidad, en el contexto de la formación ciudadana desde una perspectiva intercultural y global. Este enfoque promueve la valoración de las singularidades individuales y fortalece las redes sociales.

La investigación adopta el paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo, siguiendo las orientaciones de la investigación acción educativa en su diseño. Como conclusión, se sostiene que las ciudadanías planetarias son construcciones colectivas que fomentan una conciencia humana, ambiental y global. Además, la investigación proporcionó una planificación de la formación docente orientada hacia la adquisición y el empoderamiento de conocimientos relacionados con la ciudadanía planetaria y la educación ciudadana.

Este enfoque de formación ciudadana globalizada supera la visión tradicional que se centraba en lo cívico, lo normativo y lo territorialmente preestablecido por los gobiernos a nivel mundial. Las nuevas ciudadanías trascienden las fronteras de la acción ciudadana, especialmente debido a la movilidad de la población y a la apertura a diversas perspectivas de ser un sujeto político en el siglo XXI. Al romper o unificar los principios de ciudadanía nacional o global, se permite una mejor comprensión de los procesos de formación de una educación política escolar que no sea excluyente, sino diferenciada y contextualizada.

En la categoría educación ciudadana se encontró la tesis doctoral de Vallejos (2020), titulada "Educación para la Ciudadanía en el Currículum Prescrito de Historia,

Geografía y Ciencias Sociales en Chile 1996-2013". Esta investigación analiza el currículo escolar en relación con la formación ciudadana en la República de Chile durante el período mencionado. El estudio realiza un análisis exhaustivo de los marcos teóricos presentes en las asignaturas de ciencias sociales en general, y de historia y geografía en particular, en cuanto a su propuesta para la educación en ciudadanía. La metodología empleada implica el análisis de discursos e ideologías desde una perspectiva crítica hermenéutica, utilizando técnicas de análisis de discursos para revisar los marcos curriculares durante el período examinado.

La investigación concluye destacando, cómo los dispositivos ideológicos influyen de manera explícita en las dimensiones axiológicas de la acción política en los procesos de formación ciudadana en la escuela. Esto se evidencia en los diseños curriculares que continúan promoviendo una ciudadanía con un énfasis liberal, subordinando otras dimensiones colectivas o comunitarias de la sociedad a un proceso de formación individualista del sujeto.

Es importante reconocer que, a partir de esta investigación, la transdisciplinariedad y el diálogo de saberes se convierte en un factor determinante en los procesos curriculares de una educación ciudadana crítica. La investigación pone de manifiesto cómo persiste una dualidad formativa en las escuelas, donde se enfatiza la ideología dominante como elemento organizador de las propuestas pedagógicas y didácticas en las aulas de clase. El aprendizaje político escolar se vuelve posible cuando se supera la visión liberal de la ciudadanía, y se adopta una perspectiva que considera las dimensiones subjetivas de una población que está arraigada en la comunidad y en situaciones territoriales específicas.

Posteriormente, se destaca la investigación propuesta por Raven (2019) en su tesis doctoral titulada "Escuela y Formación Ciudadana: Una Construcción Social de la Realidad desde las Representaciones Sociales de los Docentes". Este estudio parte de cuestionamientos sobre la institución escolar, que a menudo se considera exclusivamente como un centro de conocimiento y aprendizaje. Raven argumenta que no se les otorga suficiente importancia a los procesos de socialización y formación tanto de los educadores como de los educandos. Además, se problematizan las

prácticas democráticas que atraviesan el acto educativo y la intención detrás de la educación, tanto a nivel individual como institucional.

El objetivo principal de la investigación es “generar un marco teórico que permita la construcción social de la realidad de la escuela y la formación ciudadana a partir de las representaciones sociales de los docentes” (Raven, 2019 p. 37). Metodológicamente, se basa en el paradigma interpretativo y utiliza la investigación cualitativa con un enfoque Etno-metodológico, incluyendo la técnica de entrevistas con 6 informantes clave.

El trabajo concluye enfatizando en el papel de la escuela como constructora colectiva de la sociedad a través de una realidad compartida. Asimismo, destaca que la institución escolar y la formación ciudadana están moldeadas por las representaciones sociales de los docentes, que a su vez reflejan su visión del mundo. Esto lleva a la percepción del entorno educativo como un lugar de lucha por la significación de las representaciones sociales y de confrontación con las fuerzas coercitivas presentes en los saberes normalizados por las instituciones escolares.

Este antecedente investigativo, subraya la importancia de las representaciones sociales de los docentes sobre su realidad subjetiva y cómo estas influyen en los procesos de formación política escolar. La educación ciudadana se encuentra en la intersección de las creencias personales, ideológicas y normativas de los docentes, así como de las estructuras establecidas por los gobiernos en los currículos formales de las escuelas. Además, resalta la importancia de abordar el entorno educativo como un espacio en el que se negocian y reinterpretan constantemente las representaciones sociales y se confrontan las fuerzas que buscan mantener la conformidad con los saberes institucionalizados.

En la tercera subcategoría que se propone, se observa una escasa presencia de investigaciones relacionadas con la educación política o también llamada educación cívica. Es fundamental destacar que no existen tesis doctorales recientes que aborden directamente el tema de educación política. Por lo tanto, se han considerado trabajos que establecen vínculos entre la formación política y la noción de educación ciudadana y cívica. Un ejemplo que se propone desde esta perspectiva es la investigación doctoral realizada por González (2012) titulada " La formación inicial del profesorado

de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza". El objetivo principal fue examinar los procesos de formación inicial del profesorado en la carrera de estudios sociales desde la óptica de la educación para la ciudadanía y conceptos relacionados, como la educación política.

Desde una perspectiva teórica, la tesis consideró la metodología propuesta por el Doctorado en Estudios Sociales de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y el grupo de investigación en Estudios Sociales de Educación (GREDICS). En este contexto, se conceptualizaron tres aspectos clave: las representaciones sociales sobre educación para la ciudadanía, el diseño de lecciones de estudios sociales y las prácticas de enseñanza durante el período de formación previo al servicio. Este estudio se plantea como una investigación-acción debido a la propuesta de capacitación que se diseñó y llevó a cabo para transformar las representaciones sociales de los profesores en formación sobre la ciudadanía. Además, se integra con un diseño de estudios de caso para especificar las intervenciones.

Esta investigación emplea métodos mixtos, generando datos tanto cuantitativos como cualitativos. Para el análisis cualitativo, se utilizó estadística descriptiva, centrándose en tablas de frecuencia. En cuanto al análisis cualitativo, siguiendo los principios de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), se aplican técnicas como el análisis de contenido, análisis matricial y análisis del discurso.

Los participantes fueron 50 estudiantes de la licenciatura en estudios sociales de la Universidad de Caldas en Colombia, quienes se encontraban en el quinto año de formación docente y estaban realizando prácticas. Con esta investigación, se busca aportar al campo de la didáctica de las ciencias sociales, específicamente en la formación del profesorado en temas relacionados con la educación para la ciudadanía.

La investigación concluye que la noción de ciudadanía puede explorarse desde diversas perspectivas relacionadas con la instrucción cívica, la normalización de comportamientos, la educación en valores y la educación política. Cada una de estas perspectivas implica metas implícitas, contenidos a enseñar y estrategias específicas. Como lo hace notar González (2012), una educación para la ciudadanía

desde una perspectiva crítica se debe alejar de la instrucción tradicional de la enseñanza de las instituciones políticas, su historia y funcionamiento. Esta declaración de intenciones abre la puerta a una perspectiva que va más allá del enfoque normativo de ciertas prácticas de enseñanza y de las evaluaciones internacionales sobre la educación para la ciudadanía.

Por otro lado, se resalta el trabajo doctoral “Articulación de la formación ciudadana en el currículo de educación básica primaria” de Mejía (2023) cuya intencionalidad investigativa se dirigía a la implementación y articulación curricular de la formación ciudadana en una escuela de básica primaria en Colombia. Desde el componente teórico se enfatiza en la idea de ciudadanía, formación ciudadana, competencias ciudadanas y currículo, haciendo un recorrido histórico de esas categorías y enfatizando en las investigaciones recientes sobre el tema. En lo metodológico tiene en cuenta el enfoque cualitativo y el diseño se basa en la investigación acción. El contexto donde se desarrolla la investigación fue un colegio público de la ciudad de Barranquilla Colombia, y se contó con informantes clave, como son, docentes, padres y madres de familia y estudiantes.

La investigación concluye que la articulación contextual, constante y dinámica de currículo a la mano de las competencias ciudadanas fortalecen los procesos de formación ciudadana y cívica. Asimismo, que la intervención en aulas aprovechando la metodología de investigación acción, permite profundizar el trabajo de habilidades éticas y didácticas de los docentes, que facilitan la formación de estudiantes como personas comprometidas y responsables frente a sus condiciones de ciudadanía.

El estudio anterior es importante porque se centra en la formación básica primaria, que corresponde la base de la educación secundaria y, por tanto, es un nivel educativo clave para la formación en la educación política y ciudadana. Además, se puede destacar su propuesta metodológica ya que permite comprender la formación política desde la perspectiva de los actores partícipes en el escenario escolar. Igualmente, al entender que la educación política contemporánea se fortalece de las competencias ciudadanas, éstas, como un conjunto de conocimientos, actitudes y

habilidades permiten a las personas participar de manera efectiva en la vida política, claro está, si se hace desde un enfoque contextual dinámico y constante.

Por último, se presenta la categoría de manifestaciones pedagógicas de la formación política escolar, la cual se centra en las prácticas docentes relacionadas con la formación política y ciudadana. Se puede destacar el trabajo doctoral de Ruiz (2018) “Práctica pedagógica de la formación ciudadana: resignificación didáctica de lo complejo”, el cual tenía la intención de construir una didáctica que direcciona y mejore la práctica pedagógica para la formación ciudadana en la educación secundaria. La propuesta teórica se basa en la didáctica general, así como de las didácticas de la educación superior desde las humanidades y la formación ciudadana.

La metodología empleada tiene en cuenta el enfoque cualitativo y el diseño de la investigación-acción educativa. Los informantes clave fueron docentes de educación secundaria en Colombia. La investigación concluye afirmando que la práctica pedagógica de formación ciudadana debe ser una nueva demanda de la praxis docente. De igual manera, es fundamental reorientar la acción docente desde una mirada holística, compleja y crítica de los saberes sociales que circulan en el contexto educativo que permita generar transformaciones de la realidad. Igualmente, el estudio propuso una didáctica integral para la educación en ciudadanía que considerara la interrelación de los actores y las dinámicas sociales contemporáneas.

El trabajo de Ruiz (2018) permite presentar las manifestaciones pedagógicas a partir de su propuesta didáctica, la cual se focaliza en la mejora de la práctica pedagógica para la formación política. Otro aporte del estudio es la evidencia de las manifestaciones diferenciadas e innovadoras por la resignificación de las labores docentes, la necesidad de interrelacionar la educación y los valores democráticos desde una apuesta holística y desde un marco de la complejidad.

Asimismo, esta investigación pone de manifiesto una caracterización pertinente para entender y redefinir la práctica pedagógica en el contexto de la formación ciudadana. Ya que, al insistir en una nueva praxis docente, busca cambiar los paradigmas y enfoques como se desarrollan las formas de la enseñanza tradicional, impulsando un cambio a una didáctica más crítica y holística que pueda

comprender y dirigirse a una complejidad de saberes que permitan una transformación social.

Bases teóricas

Como resultado para la presentación de esta tesis se estipula este apartado que constituyen el horizonte teórico propuesto desde la categoría inicial *competencias ciudadanas para el siglo XXI*, aplicado a estudiantes y docentes de media secundaria. La primera parte denominada *Cambios socioculturales desde la formación política y ciudadana*, se propone una revisión de la concepción de la formación política y ciudadanía desde una perspectiva histórica; también, de un análisis desde las distintas temporalidades con énfasis en los escenarios históricos a nivel global, regional y nacional. En este apartado se presenta una revisión de la fundamentación legal que enmarca la educación política y las competencias ciudadanas desde el ámbito internacional hasta el local; y para concluir este apartado se presenta la perspectiva del pensamiento crítico en la formación política y ciudadana en la educación media.

La segunda parte *llamada Pedagogía situada y didáctica reflexiva* en la formación política escolar, se analiza el trabajo desarrollado en las instituciones educativas de la localidad con estudiantes y docentes que posibilitan reconocer las prácticas educativas exitosas, y reorientar o establecer otros caminos pedagógicos para el desarrollo de las competencias ciudadanas del siglo XXI.

El tercer apartado denominado *la formación política desde las ciencias sociales: hacia una perspectiva dialógica y decolonial*, pretende desarrollar el concepto de educación política y ciudadana con los aportes de estas teorías que subyacen a la idea de corporeidad y resistencia política, la perspectiva feminista y los saberes locales y ancestrales.

El último apartado *competencias ciudadanas del siglo XXI y educación política para el empoderamiento* teoriza que no puede entenderse únicamente estas, como la adquisición de habilidades funcionales para la vida democrática, sino como un proceso situado de construcción crítica de ciudadanía, atravesado por tensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas. Desde esta perspectiva, el pensamiento fronterizo —tal como ha sido desarrollado por Mignolo (2010), Knobloch (2019) y Rahatzad et al. (2013)— aporta un marco teórico clave para comprender cómo los

sujetos se posicionan, descentran y transitan entre racionalidades diversas, negociando sentidos políticos desde su lugar de enunciación. En este sentido, las competencias ciudadanas deben articularse con una pedagogía situada y una didáctica reflexiva, capaces de leer los saberes escolares en diálogo con las experiencias, los cuerpos y los territorios, reconociendo la coexistencia de racionalidades múltiples y la hibridez de los procesos de subjetivación política.

Las competencias ciudadanas del siglo XXI deben pensarse como capacidades ético-políticas para leer críticamente el mundo, intervenir en él y reconstruir colectivamente los sentidos de lo común.

La formación política/ciudadana y el sujeto político

En cuanto a la conceptualización de la formación política escolar, es importante empezar revisando en qué consiste y cómo se ha constituido esta categoría en el tiempo, para llegar a las diferentes perspectivas teóricas que enriquecen este estudio. La literatura dedicada al estudio de la formación política en las escuelas se origina en diversos enfoques de análisis y utiliza diferentes denominaciones para abordar el concepto.

Cuando se habla de la formación política la podemos entender como ese proceso humano que busca desarrollar en las personas y la sociedad en general, las habilidades necesarias para participar de manera informada y crítica en la vida política. Así, lo que nos constituye socialmente, es porque toda acción que desarrollamos como individuos o colectivos en sociedad es de carácter político (Bobbio, 1989). Las discusiones que planteamos, los consensos a los que llegamos, las decisiones que tomamos son acciones políticas y por tanto formarse en ese tipo de acciones, es una necesidad de la humanidad.

Por un lado, definimos a la política y su necesidad formativa desde las relaciones de poder. Dicho en palabras de Foucault citado por Ávila (2007) “en todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie es su dueño o poseedor, sin embargo, sabemos que se ejerce en determinada dirección; no sabemos quién lo tiene, pero sí sabemos quién no lo tiene” (p. 10). Así, la política y las relaciones de poder son inherentes a la condición humana (Bobbio, 1989). Por otro lado, se puede ver la política como una

acción que trabaja por la igualdad a partir de determinado valor fijo del poder, valor que ha sido fijado por un acontecimiento (...) la política se trata a partir de lo real, es decir, a partir de situaciones, de movimientos, de personas, es decir, a partir de posibilidades de fuerzas existentes. Toda política es política en una situación. (Badiou 2000, p. 13)

Teniendo en cuenta a otros autores, según Bueno (2018) y Ariza (2020) Aristóteles nos indicaría que formarse políticamente consiste en alcanzar esas virtudes éticas y prácticas que permiten el desarrollo pleno de la ciudadanía. Los ciudadanos participan en la vida de las polis mediante responsabilidades cívicas y la toma de decisiones colectivas. El sujeto político está relacionado con la ciudadanía activa y la participación política en la ciudad- estado.

Por otro lado, Arendt (1997) indica que esa formación es directamente afín a la participación en el espacio público y la habilidad de pensar, hablar y actuar desde la perspectiva de los otros. Arendt presenta al sujeto político como una persona libre, único y singular que se deja ver a través de la praxis y el discurso. El sujeto no es estrictamente un agente que existe en el mundo por sí solo, sino que también es entendido por los otros. Ello dado a partir de una narrativa que determina su actuar a través del entramado de las relaciones sociales establecidas.

Desde la posición de Echandía et al. (2012) la formación política se da desde la subjetivación o la constitución de las subjetividades políticas, “el proceso de subjetivación es un proceso de producción del sujeto de sí mismo, un proceso de creación, de producción, en tanto producción de sí mismo” (p. 212). Este proceso se da a través de la interacción de los individuos con las instituciones, las prácticas y los discursos políticos.

Por su parte Badiou (2000) ve la formación política como un compromiso al cumplimiento de los procedimientos de un sujeto que reconoce la situación como acontecimiento. El sujeto puede generar habilidades para actuar en esa realidad desafiando el orden establecido. Para Badiou, el sujeto no es una constante, sino que surge en relación con acontecimientos que interrumpen el estado de las cosas. Asume que la política no se debe pensar a partir del Estado, sino que debe ser concebida a partir del sujeto Político.

Dentro de este orden de ideas Gutiérrez Castañeda (1996) y Rauber (2006) conciben la formación política y la constitución del sujeto político como esa capacidad de entender, resistir, aprender, participar y transformar esas estructuras de poder y dominación principalmente para los grupos subalternos, marginados y reprimidos. Esto pretende desarrollar habilidades para promover y movilizar poder popular. Asimismo, el sujeto político asume y resignifica el poder, a partir de acciones reivindicativas en contra de todo tipo de subordinación.

Teniendo en cuenta a Dussel (2007), la formación política tiene el objetivo de liberar a las personas de las formas de opresión y explotación. Y ello se lleva a cabo mediante un proceso educativo que posibilite a las personas entender su situación política y social, así como las desigualdades e injusticias que enfrentan las sociedades.

La formación no solo se puede enfocar entonces en la promoción de saberes conceptuales, sino que a la vez debe promover el pensamiento crítico, la participación activa en los cambios que se necesitan de las condiciones sociales y políticas existentes. Dussel manifiesta la necesidad de incluir valores éticos y morales como la solidaridad, la justicia y la igualdad que trasciendan su visión eurocéntrica, y sean aplicables en la praxis social como acción transformadora que parte de la reflexión crítica sobre la realidad.

Dussel (2007) sostiene la idea que el sujeto político se centra en la representación del pueblo oprimido, y del mismo modo tiene la misión de transformar la realidad. Este sujeto ha experimentado todos los tipos de represión y, por tanto, tiene la voluntad de construir una sociedad más justa.

A fin de cuentas, estos autores resaltan cómo la política se constituye fundamentalmente por el desarrollo del sujeto y las acciones formativas que se brinden para ello. Al mismo tiempo muestran cómo influye la participación en la praxis política para promover acontecimientos transformadores que utilizan la crítica, el pensamiento y su ejecución como elementos centrales para cambiar las estructuras y los procesos políticos existentes. Los autores propuestos manejan perspectivas diferenciadas sobre el tema. Sin embargo, sus teorías coinciden en la necesidad de resistir y cambiar las relaciones de poder a partir de la reivindicación del pensamiento crítico y los valores

éticos en la formación política, trayendo como consecuencia la constitución de un nuevo sujeto político.

Génesis de la formación política y ciudadana

Hablar de la génesis de la formación política se relaciona con tres características fundamentales. En primer lugar, se encuentra el contexto histórico experimentado en términos sociales, culturales, económicos e incluso científicos. En segundo lugar, tenemos la influencia de diversas corrientes de pensamiento que han contribuido a su desarrollo a lo largo de la historia. La tercera característica se deriva de las acciones de las organizaciones que han plasmado estos pensamientos en contextos concretos, siguiendo formas educativas históricamente establecidas.

Para adentrarnos en el origen de la formación política y seguir su evolución a lo largo de la historia, utilizamos un enfoque ontológico temporal desde la perspectiva de Dussel (2007). Este enfoque nos permite visualizar cómo la acción política y su proceso educativo se han organizado a lo largo del tiempo.

El término *formación política* está estrechamente ligado a la influencia de diversas corrientes filosóficas, que se remontan a la antigua Grecia. No obstante, es esencial destacar que no es el único referente epistémico y ontológico que nos permite entender su origen. Según Dussel (2007), hablar de política implica también abordar los sistemas regionales periféricos que no se consideraban centros de pensamiento. Grecia, consolidó diversas perspectivas sobre la formación política, integrando conocimientos del mundo antiguo y sintetizando contribuciones de civilizaciones como Mesopotamia, Egipto, China e India entre otras del este.

Un ejemplo de cómo los griegos integraron el conocimiento del mundo antiguo se puede ver en la obra de Heródoto, quien describió las costumbres y prácticas políticas de los persas, egipcios y otros pueblos antiguos en su libro *Historias* (Anaminecan, 2023). Heródoto también describe la forma en que estas personas organizaron la sociedad y cómo tomaron decisiones políticas. Los griegos utilizaron esta información para desarrollar su propia teoría política y comparar y contrastar sus prácticas políticas con las de otros pueblos antiguos. Otro ejemplo de cómo los griegos sintetizaron los aportes de otras civilizaciones se puede ver según Martí (2018) en la obra de Aristóteles, quien describió diferentes formas de gobierno y las ventajas y

desventajas de cada una en su libro *Política*. Aristóteles también describió formas de gobierno en otras civilizaciones, como la monarquía en Persia y la democracia en Cartago.

Dussel (2007) señala que las revoluciones urbanas dadas antes y durante las antiguas ciudades-estado griegas permitieron que los sistemas organizativos humanos se diversificaran, incluyendo campos como el comercio, la administración, la religión, la guerra, la astronomía, la escritura, el urbanismo y la política, entre otros. La noción de las polis, donde cada ciudad-estado era el epicentro de la actividad política, llevó a figuras como Platón y Aristóteles a destacarse como exponentes fundamentales de la formación política, fortaleciendo o criticando la democracia ateniense de la época. De acuerdo con Godoy (2012), Para Aristóteles la finalidad de la democracia es la libertad. Y esta se basa en tres características esenciales:

en una democracia los ciudadanos son gobernados y gobiernan por turno (...) los pobres, que son la mayoría, suman más poder que los ricos (...) como resultado de la libertad, en la democracia cada cual “vive como quiere” (...) Aristóteles contrasta esta libertad con la carencia que padece el esclavo, que no puede vivir como quiere. De este rasgo de la democracia, dice el filósofo, proviene el deseo de no ser gobernado por nadie y la aceptación de una especie de mal menor o sustituto: el gobierno por turno. Así se configura la idea de la democracia según la igualdad (p. 249).

Continuando el recorrido histórico, se observa el período que Dussel (2007) denomina *de la res publica romana al imperium*, destacando la relevancia del derecho romano y la contribución de Cicerón a la filosofía política romana.

La formación política experimentó un cambio significativo en la perspectiva occidental después de la caída del Imperio Romano y su transición a la Edad Media, cuando se enfocó en las relaciones que debían regirse por las órdenes divinas. Dussel (2007) resalta la influencia de pensadores como San Agustín y Santo Tomás de Aquino, quienes aplicaron las ideas de Platón y Aristóteles.

El legado de estos filósofos se tuvo en cuenta en la política bizantina y la consolidación de los sistemas regionales latino-cristianos en Europa. Además, se destaca el papel del sistema mercantil islámico en la expansión del comercio y la influencia de la filosofía de Al-Farabi en la política islámica en un amplio territorio que abarcaba África, Europa y Asia.

Con el Renacimiento, la política adoptó un enfoque antropocéntrico, consolidando la Edad Moderna. Dussel (2007) examina este período no solo desde la perspectiva de la expansión europea y el surgimiento del capitalismo, sino también desde cómo se desarrolló la formación política en otros contextos fuera del mundo eurocéntrico. Un ejemplo que resalta Dussel (2007) es el caso de China.

Este territorio “fue hasta el siglo XVIII la mayor potencia productora de mercancías, y el mar de la China un centro mercantil sin igual en el sistema-mundo por la articulación del Viejo Mundo con el nuevo sistema-mundo desde 1492” (p. 148). Dussel (2007) recalca además el papel del Imperio Otomano en la formación política islámica y el sistema oriental de la Europa periférica con epicentro en Venecia. En este contexto, figuras como Maquiavelo se destacaron como influyentes en la formación política. Granada (1987) reconoce que Maquiavelo en sus obras

no ofrecería tanto una teoría coherente y elaborada del Estado, sobre su origen, su estructura y su función, como una técnica de la acción política, unas normas de la acción política correcta, a partir del principio de la conservación y ampliación del poder. Indiferente en gran medida con respecto a la forma del Estado — monarquía o república— Maquiavelo reflexionaría y ofrecería en su obra los principios de la acción correcta en cada caso (p. 544).

Durante el período que abarca desde el siglo XV hasta el XVIII, se produjo una expansión territorial y colonizadora que impuso sistemas políticos y culturales a comunidades que tenían organizaciones diferentes, generando reacciones diversas. Esta situación la plantea Ribero (2013) de la siguiente manera:

La conjunción de movimientos dominantes y la reestructuración geográfica del poder político y económico mundial determinaron un nuevo carácter que cambió para siempre la concepción de Europa sobre sí misma, marcando las estructuras de los estados ocupados, no solo a nivel gubernamental sino simbólico y a su vez gestaron una influencia radical de la percepción de las poblaciones ocupadas (p. 30).

Como consecuencia de esto, apareció el comercio trasatlántico y la esclavitud, lo que modificó las prácticas políticas y llevó a la justificación de la anulación de la alteridad (Dussel, 2007) de los pueblos conquistados y colonizados. Esta situación repercute en la forma del sistema-mundo, ya que cuando se afirma que existe un sistema, el otro tiende a negarlo, es así como la diferencia y la multiplicidad queda excluida. Según Dussel (2007), desde sus inicios, la modernidad occidental se ha

basado en una postura etnocéntrica europea que excluía dos formas históricas de diversidad: los indígenas originarios americanos y los esclavos africanos. Fueron los procesos de conquista y colonización quienes cambiaron el sentido de la alteridad, ya que se pasó a una inclusión opresiva de América, África y Asia que se conservó hasta el siglo XX. Ello condujo a sistemáticos procesos de violencia brutal e inhumana promoviendo el desconocimiento de la dignidad del otro. Ya lo diría Dussel (2007):

“La colonialidad amerindia y la esclavitud africana han dejado huellas indelebles hasta el presente, y exigen una profunda transformación práctica y teórica, ética, cultural y económico-política, que sólo se llevará a cabo en una etapa trans-moderna, futura, mediante la afirmación de la Alteridad excluida durante siglos (p. 186).

Retornando a la primera modernidad en el contexto hispanoamericano, figuras como Francisco de Vitoria y Bartolomé de las Casas jugaron un papel crucial al criticar el proceso de conquista en América (Dussel, 2007) y promover las leyes de Indias de 1542. Por otro lado, Felipe Guaman Poma de Ayala defendió los derechos de los pueblos indígenas. En contraste, Ginés de Sepúlveda y Francisco Suárez justificaron la conquista y colonización en el continente americano. El modelo español de enseñanza y su componente político, tuvo como grandes influenciadores los autores mencionados.

En la Modernidad madura, es relevante destacar el legado de la filosofía política de Thomas Hobbes y su obra *Leviatán*, que enfatiza la importancia del Estado para mantener la seguridad y la paz. Jacques Rousseau, en su obra *El contrato social*, argumenta que el poder político reside en el pueblo. Dussel (2007) también resalta los aportes de John Locke en la política anglosajona y la influencia de Rousseau en la visión política de Kant, vinculada a principios morales. Asimismo, se mencionan las contribuciones de Friedrich Schelling, Hegel y Karl Marx en la justificación o crítica del estado en la formación política.

En la época contemporánea, la formación política sigue siendo moldeada por la filosofía política y sus ideas, lo que influye en la teoría y la historia de la ciencia política. Esto, a su vez, impacta en su enseñanza, tanto en la educación superior como en la educación básica y media en las instituciones educativas.

Formación y educación política

Es importante mencionar que la producción académica sobre la educación política se ha concentrado en documentos oficiales, artículos y plataformas educativas que desarrollan el tema desde su propuesta original del modelo educativo alemán. La educación política, que en nuestro contexto latinoamericano sería llamada formación cívica, se inicia en el periodo de posguerras mundiales. De acuerdo con Massing (2021) en 1951 aparece el trabajo publicado por Friedrich Oetinger "Wendepunkt der Politische Bildung", quien tenía la intención de cambiar la perspectiva de la educación política de las primeras décadas del siglo XX para diseñar una nueva teoría.

Posteriormente, al finalizar los años 50 se desarrolló una reorganización de la educación política conocida como el *giro didáctico*. Se destaca la obra Lecciones políticas (1960) de KG Fischer, K. Herrmann y H. Mahrenholz). El propósito de estos autores era animar el estudio de las instituciones políticas formales y volverlas comprensibles para promover la opinión, la acción política y la toma de decisiones razonables por parte de la ciudadanía. Años después H. Giesecke escribe el texto Didaktik der Politische Bildung (1965) con la pretensión de proponer una didáctica y una metodología que partiera de análisis de los conflictos políticos (Massing, 2021).

Seguidamente, para los años setenta los académicos de la educación política en Alemania posibilitaron diferentes vías de la formación que se consideraban estancadas por las condiciones ideológicas de la época. Lo cual llevó a que teóricos como B. Claussen desarrollaran nuevos conceptos para acercarse a un consenso, que se dirigiera una educación política más democrática. Así pues, Massing (2021) mencionaba que se concibió tres criterios:

La prohibición de dominar a los escolares. La exigencia de que lo que es controvertido en política y ciencia también debe parecerlo en el aula. El objetivo de permitir que los escolares analicen la situación y sus propios intereses y buscar formas y medios de influir en la situación existente en interés de sus intereses (párr. 9).

Después, a mediados de los ochenta, se centró en concebir problemáticas desde el orden pragmático y que tuviera en cuenta las condiciones de la educación política según los cambios socioeconómicos de la época. Según Massing (2021), inmediatamente esta apuesta llevó a formular las preguntas orientadoras:

¿Qué papel puede jugar la educación en valores en la educación política? ¿Cómo se relaciona el objetivo de formar un juicio político racional con las condiciones emocionales del aprendizaje político? ¿Qué nuevos campos de aprendizaje político abre el cambio en la sociedad, la ciencia y la tecnología? (párr. 10).

Tiempo después, A principios de los años noventa Alemania se encontraba en una tensión histórica a partir de la reunificación, y particularmente el reto de volver a una sociedad y una nación democrática. Como lo hace notar Massing (2021), se priorizaba en la formación política de sus ciudadanos y escuelas con unos cuestionamientos particulares:

¿qué posibilidades tiene una educación política común en la Democracia unificada?, ¿qué desafíos surgen de la unificación y cuáles son las tareas de la formación política escolar en el establecimiento y estabilización de estructuras democráticas en los nuevos estados? Esto también incluyó el tratamiento de las consecuencias de las lecciones de educación cívica en la República Democrática de Alemania (párr. 11).

Finalmente, en las primeras décadas del siglo XXI, de acuerdo con Massing (2021) aparecen otros conceptos orientadores de la educación política, propuestos por BT Grammes, W. Sander, S. Reinhardt. Estos autores postulaban una discusión sobre el desarrollo progresivo de la educación política desde una perspectiva científica, que llevase a la vez a una mayor profesionalización de la práctica.

Esto promovió unas tensiones que se evidenciaban en las discusiones sobre la didáctica política en la publicación del texto *Conceptos de política: un modelo de competencia* (Weißeno et al., 2010) del cual surgieron críticas y se promovieron polémicas suscitadas por el grupo de autores Fachdidaktik (2011). Seguido esto, Massing (2011) retomando a Detjen et al. (2012), comentó que se continuó con el debate sobre “el modelo de *competencia política* publicado dos años después, con las dimensiones de competencia de conocimiento especializado, juicio político, capacidad política para actuar y actitud y motivación, también generó críticas, pero las disputas fueron mucho menos violentas” (párr. 15).

Esta propuesta es retomada a la discusión académica por Patiño (2016, 2020) para Latinoamérica teniendo como objeto de estudio la formación política desde un ámbito científico. En sus estudios del año 2016 el autor problematiza elementos de la formación política propuestos en Alemania, y estos, cómo se entenderían para América latina en general y Chile en particular. Comienza con las preguntas sobre:

¿qué se entiende por formación política?, ¿Cómo se puede develar la intencionalidad que tiene el modelo de educación político alemán para la realidad chilena?, y ¿Qué busca alcanzar realmente la formación política? (Patiño, 2016). Asimismo, este autor, examina las maneras de constitución y estructuración teórica de lo que se denomina las competencias para la formación política, y presenta otra perspectiva sobre el debate suscitado desde la didáctica política en la Alemania contemporánea. Si se mira minuciosamente este escenario, puede llevarse a ejercicios para contrastar situaciones que se viven en Chile como las plantea el autor, y que pueden ser revisadas en otros contextos como el colombiano y el venezolano entre otros países.

Hay que hacer notar, que Patiño (2016) se pensaba en los procesos de formación política en la escuela con estudiantes de secundaria, y para el 2020 se especializa en mirar los procesos de formación inicial de los docentes en educación ciudadana. Esto último llevó a Patiño (2020) a presentar las implicaciones en la formación del profesorado que se pueden tener en cuenta en la construcción de una teoría emergente que propone la investigación que hemos postulado: “la formación inicial de profesores requiere a nivel teórico y metodológico articular de manera dialéctica el ámbito de saber de la especialidad como componente nuclear y el ámbito de competencia didáctica en la formación ciudadana” (p.1).

En efecto, el enfoque propuesto para América Latina resalta que la formación política se basa en una amplia concepción de la política, que se caracteriza por su profundo arraigo en cuestiones sociales fundamentales y su estrecha relación con los desafíos de la convivencia en la sociedad en su totalidad. Este enfoque abarca dimensiones como la política, la economía, la interacción social y el sistema jurídico.

Así, Asegura Patiño (2016), la formación política atraviesa a los ciudadanos desarrollando la competencia política, que al interpretarse y puesta en acción permite una condición de vida en una sociedad tan compleja como la actual. Desde el punto de vista de Patiño (2016) citando a Lange, (2008b):

La formación política requiere aprendices capaces, que conozcan, juzguen e influyan la realidad sociopolítica. La competencia del juicio político y la competencia de la acción política de las ciudadanas y los ciudadanos representan una condición para el funcionamiento y la permanencia del sistema democrático (...) se diferencia de otras formas de educación política escolar que tuvieron o tienen por finalidad utilizar la educación como instrumento para

legitimar el poder de una minoría, o para adoctrinar a la mayoría de la población o para promover una educación de servidumbre al Estado (p.258).

En otras palabras, la formación política se distanciaría de la clásica formación cívica, en la medida que se inscribe en una formación de un ciudadano democrático que obtiene unas habilidades analíticas de concebirse no sólo como un estudiante o un profesor de escuela, sino como un ciudadano en proceso de empoderamiento político con su realidad cercana y a nivel global.

Educación, Modernización y Formación Política en Colombia

Cuando se aborda la educación como campo de estudio, es fundamental contextualizarla dentro de los procesos de modernización que han caracterizado la historia de América Latina desde principios del siglo XX. Estos procesos no fueron homogéneos, sino que respondieron a la interacción de factores políticos, económicos, ideológicos y culturales específicos de cada nación. En el caso colombiano, la modernización educativa estuvo marcada por la influencia de modelos europeos y norteamericanos, en un esfuerzo por consolidar un sistema educativo que, en sus inicios, buscaba la construcción de una ciudadanía funcional al estado-nación.

De acuerdo con Rojas (2021), las naciones latinoamericanas, en su afán por consolidar una identidad republicana, adoptaron las propuestas de una educación universal desarrolladas en Europa durante el siglo XIX. Esta educación no solo se enfocaba en garantizar el acceso a la instrucción básica, sino que también promovía valores, normas y estructuras de pensamiento orientadas a fortalecer la cohesión nacional y la legitimidad de las instituciones estatales.

En el caso colombiano, las instituciones escolares evolucionaron desde un modelo que priorizaba la instrucción cívica basada en la formación de individuos con derechos y deberes ante el estado, hacia un enfoque más amplio, en el cual la educación se concebía como un mecanismo para la participación ciudadana, la inclusión social y la diversidad cultural en un contexto globalizado (Rojas, 2021).

De la Instrucción Cívica a la Educación para la Ciudadanía: Un Cambio Paradigmático

El primer modelo educativo predominante en Colombia del siglo XIX y XX se fundamentó en la instrucción cívica, cuyo propósito era forjar ciudadanos obedientes

en un orden social jerárquico y centralizado (Rojas, 2021). En este modelo, la enseñanza de la moral cristiana jugaba un papel determinante, orientando la educación hacia la consolidación de un proyecto de nación que encontraba su legitimidad en principios religiosos y valores tradicionales. Este esquema se alineaba con la estructura política de la constitución de 1886, la cual establecía una relación estrecha entre la Iglesia y el estado, consolidando la educación como un espacio de reproducción de normas y valores que garantizaban la estabilidad del orden social.

Desde el punto de vista curricular, este modelo se materializó en documentos pedagógicos que tuvieron una influencia determinante en la formación de la identidad nacional. Uno de los principales referentes de este periodo fue el Catecismo del padre Astete, el cual orientó la enseñanza en las escuelas desde una perspectiva confesional entre 1850 y 1930. Posteriormente, el Manual de Urbanidad y Buenas Costumbres de Carreño (vigente aproximadamente entre 1900 y 1970) reforzó la idea de una ciudadanía basada en la disciplina, la etiqueta y el respeto por la autoridad (Rodríguez & Robelto, 2020).

Sin embargo, este modelo comenzó a enfrentar tensiones a medida que avanzaba el siglo XX, en especial con el proceso de secularización del estado y el crecimiento de movimientos políticos que demandaban una ciudadanía más activa y participativa. Con la llegada de la década de los ochenta, la formación política basada en la instrucción cívica se replanteó bajo una nueva perspectiva, la cual proponía el desarrollo de una ciudadanía más autónoma, crítica y comprometida con los procesos democráticos. Este cambio tuvo su última manifestación en los manuales de instrucción cívica, los cuales, si bien aún priorizaban la identidad nacional, incorporaban elementos de educación democrática.

La Constitución de 1991: Un Punto de Quiebre en la Formación Política en Colombia

El cambio más significativo en la educación política en Colombia fue con la Constitución de 1991, que representó una ruptura con el modelo centralista y confesional que dominaba el sistema educativo hasta entonces. Con esta nueva carta magna, la educación dejó de ser concebida únicamente como un medio de instrucción para la consolidación del estado, y pasó a reconocerse como un derecho fundamental

con una función social orientada a la formación de ciudadanos autónomos, reflexivos y participativos (Rojas, 2021).

Asimismo, con la implementación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se marcó el inicio de una nueva etapa en la enseñanza de la formación política en las instituciones escolares. En este nuevo marco normativo, se promovió la creación de mecanismos institucionales como los Gobiernos Escolares y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), con el propósito de fomentar el ejercicio democrático desde los espacios colegiales. Así mismo, se establecieron los lineamientos para la incorporación de la educación en ciudadanía dentro del currículo nacional, fortaleciendo el papel de la escuela como un espacio de construcción democrática.

Uno de los aspectos más relevantes de esta transformación fue el tránsito de una educación cívica centrada en la obediencia y la identidad nacional, hacia un modelo de educación ciudadana, en el cual la formación política se fundamentaba en el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la participación. Como resultado, los Planes Decenales de Educación (1996-2005 y 2006-2016) promovieron estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la cultura democrática dentro de las aulas. Rojas (2021) señala que este periodo de transición fue crucial para la construcción de un nuevo proyecto educativo nacional, basado en la educación para la ciudadanía como eje transversal del currículo escolar.

En este contexto, el desafío principal radicó en la implementación efectiva de estas reformas dentro del sistema educativo. Aunque en el papel se establecieron mecanismos de participación y formación ciudadana, en la práctica se enfrentaron múltiples obstáculos, como la resistencia institucional, la falta de formación docente en educación para la ciudadanía y la escasez de recursos para materializar los proyectos de participación estudiantil. Este dilema generó un debate en torno a la efectividad real de la nueva orientación pedagógica y su capacidad para transformar las prácticas educativas tradicionales.

Continuidades y Rupturas en la Educación Política y ciudadana en Colombia

El paso del siglo XX al XXI marcó un punto de inflexión en la educación política con la adopción del enfoque de competencias ciudadanas. Bajo la administración de

Andrés Pastrana y materializada en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, esta estrategia se convirtió en el eje central de la educación ciudadana, respaldada por documentos normativos como la "Revolución Educativa" (2002), el Plan Sectorial de Educación (2002-2006) y el Foro Nacional de Competencias Ciudadanas (2004) (MEN, 2005).

Las competencias ciudadanas se incorporaron en los currículos de educación básica y media a través de áreas como ciencias sociales, ética y valores, educación para la democracia y educación para la paz. Sin embargo, este enfoque ha sido objeto de críticas por parte de diversos autores, quienes argumentan que ha reducido la formación ciudadana a una serie de habilidades individuales, despolitizando su enseñanza y alejándola de un enfoque crítico y transformador (Silva & Torres, 2005; Torres & Díaz, 2005; Pagès, 2015). La evaluación de estas competencias, a través de pruebas estandarizadas, ha generado debates sobre su pertinencia y efectividad en la promoción de una ciudadanía activa.

Con la formulación del Plan Decenal de Educación (2006-2016), se incorporaron nuevos estándares de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía (Schmidt, 2006). Durante esta etapa, se publicaron documentos clave como *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula* (Chaux & Velásquez, 2012) y *Comprensiones sobre ciudadanía* (Arcudi et al., 2005), los cuales intentaron aterrizar la formación ciudadana en el contexto escolar mediante estrategias pedagógicas concretas.

Sin embargo, la continuidad de estos lineamientos en la transición del gobierno de Álvaro Uribe a Juan Manuel Santos no estuvo exenta de modificaciones. Durante el gobierno de Santos, se llevaron a cabo revisiones de políticas nacionales de educación en colaboración con la OCDE, reflejadas en documentos como *Educación en Colombia* (Schleicher, 2016) y el *Pacto Social por la Educación* (MEN, 2017). Estas reformas buscaron fortalecer la educación ciudadana, aunque manteniendo una orientación instrumental en la formación de competencias.

En el marco del Plan Decenal de Educación (2016-2026), se ha impulsado la integración de la formación ciudadana con enfoques de educación socioemocional y

convivencia escolar. Documentos como los *Lineamientos de Formación de Educadores para la Ciudadanía* (MEN, 2018) y la *Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media* (MEN, 2017) han reflejado un interés creciente en desarrollar habilidades interpersonales como parte de la educación ciudadana.

La educación ciudadana en Colombia no puede desligarse del contexto internacional. Desde 2015, la integración de los informes PISA y el ICCS ha permitido comparar el desempeño de los estudiantes colombianos en competencias ciudadanas con el de otros países. Sin embargo, los resultados han evidenciado deficiencias en la formación política, especialmente en el pensamiento crítico y la participación ciudadana activa (Verjel, 2020).

Las políticas educativas han intentado responder a estas deficiencias alineando los currículos nacionales con estándares internacionales. Sin embargo, esto ha generado tensiones entre una visión globalizada de la educación y las realidades locales, donde las desigualdades estructurales y la falta de recursos continúan limitando el alcance de estos programas.

Si bien la educación política en Colombia ha experimentado avances significativos desde la Constitución de 1991, persisten desafíos en su implementación. La tendencia hacia una formación ciudadana basada en competencias ha generado críticas sobre su enfoque reduccionista y su desconexión con la realidad social de los estudiantes.

En el actual gobierno de Gustavo Petro (2022-2026), se ha propuesto un enfoque más integral, centrado en la formación ciudadana desde la primera infancia y en la educación como un derecho fundamental. El Plan Nacional de Desarrollo enfatiza la necesidad de promover ciudadanías críticas, creativas y éticas (DNP, 2022), lo que podría marcar un cambio hacia una educación más reflexiva y transformadora.

Para concluir este apartado, el análisis histórico de la formación política en Colombia permite evidenciar que, pese a las transformaciones normativas y

pedagógicas, continúan existiendo tensiones entre los modelos tradicionales de instrucción cívica y las nuevas propuestas de educación para la ciudadanía. Aunque la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994 representaron un punto de inflexión hacia un enfoque más participativo e inclusivo, en la práctica, la materialización de estos cambios ha enfrentado diversas limitaciones.

Las reformas han avanzado en el reconocimiento del papel de la educación en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la democracia. Sin embargo, la persistencia de prácticas educativas centradas en la memorización y la mecanización formativa dentro del aula evidencia que aún existen desafíos significativos en la consolidación de un modelo verdaderamente democrático en la educación colombiana.

En este sentido, la formación política en Colombia sigue siendo un campo en disputa, donde convergen distintas visiones sobre el papel de la educación en la construcción de la ciudadanía. Superar estas tensiones implica no solo un compromiso institucional, sino también una transformación profunda en las prácticas pedagógicas, que permita consolidar una educación que realmente forme ciudadanos autónomos, críticos y socialmente responsables.

La Normatividad como Escenario de Tensión en la formación política y ciudadana

El marco legal que regula la formación política y ciudadana en Colombia es un reflejo de las tensiones entre modelos tradicionales de instrucción cívica y enfoques contemporáneos de ciudadanía crítica. A lo largo de las últimas décadas, la normatividad ha buscado consolidar un sistema educativo que garantice la formación de ciudadanos informados, autónomos y participativos. Sin embargo, la implementación de estas disposiciones ha estado condicionada por factores políticos, sociales y administrativos que han generado vacíos y contradicciones en su aplicación.

Este apartado analiza el desarrollo del marco normativo desde una perspectiva crítica, explorando no solo su evolución formal, sino también las dificultades y desafíos que han impedido su consolidación en la práctica educativa.

Marco Jurídico Nacional: Contradicciones y Límites en la Legislación

La Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los Planes Decenales de Educación definen el marco normativo nacional. A pesar de que estos documentos establecen un enfoque progresista en la educación ciudadana, su implementación ha sido fragmentada y, en ocasiones, limitada a un discurso normativo sin un correlato práctico efectivo.

- **Constitución de 1991:** Al establecer a Colombia como un Estado social de derecho, la Constitución de 1991 promovió un modelo de educación basado en la equidad, la participación y el respeto por la diversidad. El artículo 67 consagra la educación como un derecho fundamental y establece su papel en la formación de ciudadanos democráticos. Sin embargo, como lo plantea De Zubiría (2021), la implementación de estos principios se ha visto obstaculizada por desigualdades estructurales que limitan el acceso equitativo a una educación de calidad en distintas regiones del país.
- **Ley General de Educación de 1994:** En su artículo 20, esta norma establece que la educación básica debe garantizar la formación en derechos humanos, democracia y ciudadanía. No obstante, su aplicación ha sido desigual, y en muchos casos, las instituciones educativas han carecido de los recursos necesarios para desarrollar programas efectivos en estos ámbitos (Pulido, 2014).
- **Planes Decenales de Educación:**
 - **Plan Decenal 1996-2005:** Introdujo la descentralización educativa y promovió la creación de mecanismos de participación en las escuelas, como los Gobiernos Escolares. Sin embargo, como lo plantea Vargas (2021), su implementación dependió de la capacidad de gestión de cada institución, generando desigualdades en su aplicación.
 - **Plan Decenal 2006-2016:** Incorporó el concepto de competencias ciudadanas alineado con estándares

internacionales. No obstante, esta concepción redujo la educación ciudadana a una serie de indicadores medibles, dejando de lado dimensiones críticas y colectivas del ejercicio ciudadano (Munévar, 2017).

- **Plan Decenal 2016-2026:** Propuso un modelo educativo articulado y participativo, con énfasis en la equidad y la inclusión. Sin embargo, la falta de una política clara de implementación ha generado incertidumbre sobre su alcance real (Lasillavacía, 2021).

A pesar de estos avances normativos, persisten tensiones entre el diseño de políticas públicas y su ejecución en el ámbito escolar. La instrumentalización de la educación ciudadana y la ausencia de formación docente específica siguen siendo barreras para una implementación efectiva de estos principios en las aulas.

Marco Jurídico Distrital: Entre la Innovación y la Fragmentación

En Bogotá, el marco legal ha evolucionado a través de los Planes Sectoriales de Educación, que han intentado consolidar estrategias específicas para la enseñanza de la ciudadanía. Sin embargo, la discontinuidad en las políticas públicas ha generado una implementación fragmentada de estas iniciativas.

- **Plan Sectorial 1998-2001 (Enrique Peñalosa):** Se enfocó en la educación de calidad y en la formación de ciudadanos productivos, priorizando competencias funcionales sobre una ciudadanía crítica y participativa.
- **Plan Sectorial 2001-2004 (Antanas Mockus):** Introdujo la idea de “Bogotá como ciudad-escuela”, promoviendo una cultura ciudadana basada en normas de convivencia. Aunque innovadora, esta propuesta según Esteban y Cabrera (2005), se centró más en la regulación del comportamiento que en la formación de sujetos políticos críticos.
- **Plan Sectorial 2004-2008 (Luis Eduardo Garzón):** Priorizó la educación inclusiva y el reconocimiento de derechos. Sin embargo, la

falta de infraestructura adecuada y la fragmentación en la gestión limitaron su impacto (Rodríguez, 2012).

- **Plan Sectorial 2008-2012 (Samuel Moreno):** Buscó consolidar una Bogotá participativa. De acuerdo con Álvarez (2017), el programa “tuvo unos logros educativos considerables, que desde la óptica técnica se deben a la continuidad e inicio gestante del plan de desarrollo anterior” (p. 102), pero los problemas administrativos y la corrupción en su administración afectaron la continuidad de las políticas educativas (Gómez, 2021).
- **Plan Sectorial 2012-2015 (Gustavo Petro):** Promovió una educación ciudadana basada en derechos humanos y participación democrática. No obstante, Álvarez (2017) indica que sus opositores manifestaban un descuido en el seguimiento a la calidad educativa.
- **Plan Sectorial 2016-2020 (Enrique Peñalosa):** Puso énfasis en el desarrollo de la educación para la democracia, aunque sin un enfoque crítico sobre las desigualdades estructurales en el acceso a la educación política. De acuerdo con Vernaza y Suarez (2021), de este mandato continuaron desafíos significativos en la equidad educativa, especialmente en relación con la participación política y la formación ciudadana, debido a la falta de un enfoque integral que aborde las desigualdades estructurales presentes en el sistema educativo de Bogotá. Esta perspectiva sugiere que, a pesar de los esfuerzos por promover la educación democrática, no se logró una inclusión efectiva de todos los sectores de la población en la educación política.
- **Plan Sectorial 2020-2024 (Claudia López):** Prioriza el aseguramiento de calidad y el desarrollo de competencias ciudadanas. Según la SED (2023), la sostenibilidad de las estrategias propuestas se supedita a la voluntad política de las administraciones próximas, lo que podría comprometer consolidar los avances en calidad educativa y formación ciudadana.

A pesar de estos intentos de innovación, se han dado retrocesos en los cambios administrativos y ello ha dificultado la consolidación de una estrategia sostenible y a largo plazo para la educación ciudadana en Bogotá.

Se concluye este apartado mencionando que el análisis del marco legal para la formación política y ciudadana en Colombia permite identificar múltiples contradicciones y desafíos en su implementación. Aunque la normatividad ha evolucionado hacia modelos más participativos e incluyentes, su aplicación real ha enfrentado barreras estructurales que han limitado su efectividad.

Entre los principales retos se encuentran en primer lugar, la desconexión entre la normatividad y la práctica educativa: Las disposiciones legales han promovido una visión democrática de la educación, pero su ejecución ha sido desigual, dependiendo de factores como la infraestructura, la formación docente y la estabilidad administrativa. En segundo lugar, la instrumentalización de la educación ciudadana: La reducción de la ciudadanía a un conjunto de competencias medibles ha debilitado su dimensión crítica y colectiva. Y, en tercer lugar, falta de continuidad en las políticas educativas: La implementación de estrategias distritales ha dependido de los cambios de gobierno, impidiendo el desarrollo de un modelo sostenido y efectivo.

Para fortalecer la educación política en Colombia, es necesario ir más allá de la formulación de normativas y garantizar su aplicación efectiva en el aula. Esto implica la formación de docentes en educación crítica, la consolidación de estrategias de participación estudiantil y el desarrollo de políticas educativas que trasciendan los ciclos políticos y administrativos.

Educación para la Ciudadanía: Más Allá de la Instrucción Normativa

La formación ciudadana y la educación para la ciudadanía son conceptos que han evolucionado históricamente en el ámbito educativo, constituyéndose en ejes fundamentales para la configuración del sujeto político en los escenarios escolares. No se trata de procesos paralelos ni de dimensiones independientes, sino de prácticas

educativas interconectadas que inciden en la manera en que los individuos construyen su identidad cívica y política dentro de una sociedad en constante transformación.

La formación ciudadana es un proceso dinámico y continuo de construcción de subjetividades políticas, en el que cada individuo se moldea y se transforma a partir de la interacción con su contexto sociopolítico. Este proceso es profundamente relacional y depende de los marcos normativos, las estructuras de poder y las condiciones históricas en las que se desarrolla. En este sentido, la educación para la ciudadanía se configura como un dispositivo específico dentro de la formación ciudadana, orientado a la enseñanza de competencias y conocimientos que habilitan a los sujetos para participar en la vida política y democrática.

Desde un enfoque crítico, la educación para la ciudadanía no puede entenderse únicamente como un proceso de transmisión de normas y valores cívicos, sino como un espacio de disputa ideológica en el que se construyen y reproducen relaciones de poder. En este sentido, la escuela no es un espacio neutral, sino un escenario donde se negocian significados sobre el ejercicio de la ciudadanía, el papel del Estado y las formas legítimas de participación política.

Enfoques Teóricos en la Formación Ciudadana

Diversos autores han analizado los enfoques predominantes en la enseñanza de la ciudadanía, diferenciando entre modelos tradicionales e innovadores que han marcado la evolución de esta disciplina. Gómez (2020) identifica dos tendencias fundamentales en la investigación sobre la formación ciudadana.

La primera de ellas responde a una perspectiva institucionalista, centrada en el diseño e implementación de políticas educativas para fortalecer valores democráticos, la cultura cívica y la adquisición de competencias ciudadanas. Desde este enfoque, la educación para la ciudadanía es concebida como un proceso de socialización política cuyo objetivo es la integración de los individuos en el orden democrático establecido. Esta visión está alineada con el enfoque socio-constructivista de la educación, en el

cual la ciudadanía se entiende como una práctica de colaboración y participación dentro de un marco normativo predefinido.

Por otro lado, la segunda tendencia, desarrollada desde la sociología de la educación, enfatiza el carácter ideológico de la formación ciudadana y su papel en la reproducción de hegemonías políticas. Desde esta perspectiva, la educación para la ciudadanía no solo promueve la integración de los sujetos al sistema político, sino que también puede ser utilizada como un mecanismo para legitimar estructuras de poder y controlar la participación ciudadana. Gómez (2020) señala que este enfoque permite analizar cómo las políticas educativas pueden reforzar la hegemonía capitalista mediante la imposición simbólica de valores alineados con la globalización y el mercado. Estos enfoques teóricos ponen en evidencia que la formación ciudadana no es un fenómeno unidimensional, sino un proceso complejo que responde a distintos intereses y disputas dentro de la esfera educativa y política.

Asimismo, autores como Benjumea (2011), Torres (2016) y Magendzo (2004) han problematizado la educación para la ciudadanía desde una perspectiva crítica, diferenciando dos grandes enfoques. El primero concibe la educación ciudadana como el desarrollo de valores morales y sociales orientados a la convivencia pacífica y el respeto por las normas. Desde esta visión, la ciudadanía es entendida como una responsabilidad individual basada en principios éticos y en la internalización de normas establecidas.

El segundo enfoque plantea la educación ciudadana como construcción discursiva y práctica, donde se configuran relaciones de poder y se generan resistencia social. Para Benjumea (2011), la educación ciudadana no solo debe entenderse como la adquisición de conocimientos sobre instituciones políticas y derechos fundamentales, sino como un espacio de disputa en el que se negocian significados sobre el ejercicio de la ciudadanía y la transformación social.

En este sentido, la educación para la ciudadanía no puede reducirse a una instrucción normativa, sino que debe abrirse a la posibilidad de formar sujetos políticos

críticos capaces de cuestionar las estructuras existentes y de generar alternativas para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

La Escuela como Espacio de Formación Política y Ciudadana

El papel de la escuela en la formación ciudadana es objeto de múltiples debates. Mientras que algunas posturas sostienen que la escuela debe limitarse a la enseñanza de conocimientos cívicos y jurídicos, otras defienden la idea de que la educación política debe ser una experiencia vivencial, en la cual los estudiantes desarrollen sus habilidades ciudadanas a través de la participación en la toma de decisiones y en la construcción de proyectos colectivos.

En este contexto, los programas de educación para la ciudadanía han evolucionado para incluir estrategias pedagógicas que buscan promover la participación estudiantil y la deliberación democrática dentro de los espacios escolares. No obstante, estas iniciativas han enfrentado múltiples desafíos en su implementación, especialmente en contextos donde persisten prácticas educativas autoritarias y modelos de enseñanza centrados en la memorización de contenidos.

A pesar de estos avances, en muchos casos la educación para la ciudadanía sigue estando supeditada a un enfoque tecnocrático que enfatiza la adquisición de competencias individuales sin abordar las condiciones estructurales que limitan el ejercicio de la ciudadanía en la realidad social. De esta manera, la enseñanza de la ciudadanía corre el riesgo de convertirse en un proceso despolitizado, orientado más a la conformidad que a la transformación social.

La formación ciudadana y la educación para la ciudadanía no pueden limitarse a la enseñanza de normas y valores abstractos. Más bien, deben ser concebidas como procesos de construcción colectiva en los que se fomente la capacidad de análisis crítico, la reflexión sobre la realidad social y la participación en la vida política.

Si bien las políticas educativas han buscado fortalecer la educación para la ciudadanía en Colombia, persisten desafíos relacionados con la instrumentalización del concepto de competencias ciudadanas y la falta de un enfoque crítico en la

enseñanza de la participación política. Para superar estas limitaciones, es fundamental repensar la educación ciudadana desde una perspectiva más amplia, que no solo forme individuos adaptados a un sistema democrático preexistente, sino que también fomente la capacidad de cuestionar, proponer y transformar las estructuras sociales y políticas.

En conclusión, la educación para la ciudadanía debe trascender la mera instrucción cívica y convertirse en un proyecto educativo transformador, que permita a los estudiantes desarrollar una comprensión crítica de su papel en la sociedad y que los capacite para actuar como sujetos políticos en un mundo en constante cambio.

El pensamiento crítico y la formación política en la educación media secundaria

El desarrollo del pensamiento crítico ha sido un eje fundamental en la investigación educativa de las últimas décadas. Su relación con la formación política y la ciudadanía ha sido explorada en diversos contextos, destacándose estudios sobre estrategias didácticas basadas en la lectoescritura crítica, el análisis de discursos políticos y la participación estudiantil en el debate público (Díaz, 2022; Paul & Elder, 2005/2019).

El pensamiento crítico es un pilar fundamental en la educación para la ciudadanía, ya que permite a los estudiantes cuestionar la información, evaluar fuentes y desarrollar una conciencia social informada. Según Davies & Barnett (2015), la enseñanza del pensamiento crítico en la educación no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta el compromiso ciudadano y la participación democrática.

Por otro lado, la UNESCO (2023) ha enfatizado la necesidad de incluir el pensamiento crítico en los currículos escolares como un componente clave de la formación en competencias ciudadanas del siglo XXI. Esto se debe a que las sociedades contemporáneas requieren ciudadanos capaces de discernir entre información confiable y desinformación, así como de analizar críticamente los discursos políticos y sociales.

En Colombia, las ciencias sociales han sido un espacio clave para la construcción del pensamiento reflexivo y la alfabetización política. Investigaciones previas han evidenciado que la enseñanza tradicional en esta área no siempre promueve una comprensión crítica de la realidad, generando un distanciamiento entre el contenido académico y la capacidad de los estudiantes para participar activamente en la vida democrática (Díaz, 2022).

El pensamiento crítico ha sido definido como un proceso cognitivo/expresivo complejo que implica la evaluación reflexiva y fundamentada de la información, la argumentación lógica y la toma de decisiones informadas (Facione, 1990). En los últimos años, su relevancia en el ámbito educativo ha sido ampliamente reconocida, dado su impacto en el desarrollo de competencias ciudadanas y habilidades de resolución de problemas (Paul & Elder, 2019).

Desde la perspectiva de la presente investigación, el pensamiento crítico se fundamenta en procesos esenciales del aprendizaje como la toma de decisiones, la lectura crítica del contexto y la expresividad corpórea/pensante de los estudiantes de educación media. Según Paul y Elder (2005), estas competencias atraviesan la formación educativa y son determinantes en la consolidación del conocimiento en el aula, en especial en ciencias sociales y educación política.

Por otro lado, la construcción teórica del pensamiento crítico es dinámica y se nutre de múltiples interpretaciones. Esta noción no es unívoca, sino que se ha conformado a lo largo del tiempo a partir de diversas conceptualizaciones que buscan explicar la capacidad reflexiva del ser humano para analizar su realidad (Vélez, 2013). En este sentido, los estudios recientes destacan que el pensamiento crítico no es una habilidad homogénea, sino un constructo que varía según el contexto disciplinar y la perspectiva de análisis.

Históricamente, el pensamiento crítico ha sido abordado desde tres enfoques fundamentales. El primero de ellos se remonta a los años treinta del siglo XX con la propuesta de John Dewey sobre la formación del pensamiento en etapas de acción reflexiva (Marciales Vivas, 2004). Un segundo enfoque se centra en el análisis del pensamiento como herramienta para la resolución de problemas, destacándose en este campo los estudios de Glaser, Watson y Dunker (1946) y, más recientemente, los

aportes de Halpern (Betancourth et al., 2017). Finalmente, la tercera perspectiva sitúa el pensamiento crítico dentro de un marco reflexivo y contextualizado, enfatizando la importancia de la interpretación, el análisis y la evaluación en la construcción del conocimiento.

En este sentido, Facione (1992/2007) resalta la necesidad de integrar estas dimensiones en la educación, acompañadas de habilidades clave como la argumentación, la formulación de preguntas y la toma de decisiones informadas (Paul & Elder, 2005; Causado et al., 2015). Además, estudios recientes han vinculado el pensamiento crítico con la innovación, la creatividad y la formación ética y social, subrayando su papel en la construcción de una ciudadanía reflexiva y comprometida (Agredo & Burbano, 2013).

Por otro lado, un análisis reciente realizado por Rodríguez-Ortiz, Hernández-Rodríguez, López-Rúa y Cadavid-Alzate (2023) identifica cuatro modelos teóricos predominantes en el estudio del pensamiento crítico: el modelo lógico-racional, el modelo cognitivo-emotivo, el modelo cognitivo-cientificista y el modelo sociopragmático. Cada uno de estos modelos enfatiza distintos aspectos del pensamiento crítico, reflejando enfoques epistemológicos y filosóficos diferenciados.

El modelo lógico-racional se fundamenta en la tradición filosófica clásica, destacando el análisis lógico, la argumentación y la toma de decisiones informadas. Este modelo está en la tradición aristotélica y kantiana, considerando el pensamiento crítico como la capacidad de discernir entre lo verdadero y lo falso usando la razón y la lógica formal.

El modelo cognitivo-emotivo, por otro lado, incorpora dimensiones afectivas y emocionales en el desarrollo del pensamiento crítico. Rodríguez et al. (2023) señala que diferentes autores contemporáneos basados en la propuesta de Dewey (1989) y Hume (1986 y 2012) han resaltado la importancia de la experiencia y la emoción en los procesos de razonamiento, señalando que el pensamiento crítico no solo se basa en la lógica, sino también en la capacidad de regular emociones y evaluar la información desde una perspectiva subjetiva y contextualizada.

El modelo cognitivo-cientificista se apoya en la tradición positivista y en la filosofía de la ciencia, destacando la importancia del método científico en el desarrollo

del pensamiento crítico. Según Rodríguez et al. (2023), autores como Kurfiss (1988), Fisher (2001), Fisher y Scriven (1997), Halpern (2003) y Otto Kruse (2017) han retomado las propuestas de filósofos como Popper (1977) y Kuhn (1962) y enfatizan en la necesidad de la falsabilidad, la comprobación empírica y la capacidad de revisar teorías ante nuevas evidencias como elementos esenciales del pensamiento crítico.

El cuarto modelo se refiere Rodríguez et al. (2023) al sociopragmático, el cual vincula el pensamiento crítico con la acción social y la transformación de la realidad. Este modelo, influenciado por la teoría crítica (Habermas, 1987; Adorno, 1920), la pragmática filosófica (Peirce, 1992), y el pragmatismo aplicado de Ennis (1962), Freire (1965) y otros autores, permitió desarrollar propuestas que consideraban al pensamiento crítico para trascender el análisis individual y convertirse en una herramienta de cambio social y participación ciudadana.

Cada modelo presenta implicaciones pedagógicas distintas. Mientras que el enfoque lógico-racional prioriza la enseñanza de la lógica formal y el razonamiento deductivo, el modelo cognitivo-emotivo resalta la importancia del aprendizaje basado en la experiencia y la metacognición. A su vez, el modelo cognitivo-cientificista propone una enseñanza basada en el método experimental y la validación empírica, mientras que el modelo sociopragmático enfatiza el aprendizaje crítico-reflexivo a través del diálogo y la acción social.

Desde la perspectiva de la educación media secundaria, estas diferencias teóricas sugieren la necesidad de un enfoque integral que combine elementos de cada modelo para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Diferentes estudios han demostrado que la implementación de estrategias pedagógicas que integran el debate, la resolución de problemas y la argumentación dialógica mejora significativamente la capacidad crítica de los alumnos (Kuhn & Crowell, 2011).

El pensamiento crítico es un constructo complejo que ha evolucionado a lo largo de la historia y ha sido objeto de múltiples interpretaciones. Su aplicación en la educación secundaria exige estrategias didácticas innovadoras que permitan su desarrollo integral en los estudiantes. A medida que las sociedades enfrentan desafíos

cada vez más complejos, la formación de ciudadanos críticos y reflexivos se convierte en una prioridad educativa global.

Pedagogía situada y formación ciudadana: elementos para una educación transformadora en el siglo XXI

Este apartado desarrolla el marco conceptual que surge a partir de la teoría sustantiva producto de la intervención en las tres instituciones de educación pública de la localidad séptima de Bosa en la ciudad de Bogotá. El eje central del mismo es la comprensión crítica de la formación ciudadana en la educación media desde una perspectiva situada, decolonial y transformadora.

El análisis parte del reconocimiento de que toda práctica educativa está históricamente localizada, política y epistemológicamente posicionada, por lo que no puede reducirse a la aplicación de metodologías neutras o técnicas pedagógicas desvinculadas de los contextos de vida de los sujetos educativos. Desde esta perspectiva, la pedagogía situada se concibe, en el marco de esta investigación, no simplemente como un enfoque metodológico, sino como una propuesta político-pedagógica dialógica que reconoce las experiencias, saberes, aspiraciones y condiciones materiales de los estudiantes como punto de partida fundamental del acto educativo.

En este trabajo se reconoce que la pedagogía situada es, ante todo, una apuesta ética y política por reconfigurar la escuela como un espacio de diálogo, de resistencia al epistemicidio, de generación de ciudadanía crítica y la creación de un escenario de acción formativa en lo que se denomina el pensamiento fronterizo, es decir, la forma de pensar situadamente entre las tensiones geopolíticas y epistémicas del Norte y del Sur Global (Mignolo, 2011) reflejando tanto similitudes como diferencias (Knobloch, 2020).

La pedagogía situada, en el marco de esta investigación, se concibe como una postura epistemológica, política y ética que interpela radicalmente las formas tradicionales de comprender la enseñanza, el currículo y la formación ciudadana. Lejos de ser una metodología didáctica más, la pedagogía situada se presenta aquí como una praxis transformadora que vincula el acto educativo con las realidades socioculturales, políticas y territoriales de los sujetos que participan en él.

La tesis aquí defendida parte de una crítica estructural a los modelos de escolarización que reproducen la colonialidad del saber, denunciada por autores como Mignolo (2011), Walsh (2013) y Akbar (2021), y apuesta por un modelo educativo profundamente arraigado en los contextos, experiencias y lenguajes de los estudiantes, tal como lo han planteado Díaz-Barriga (2003, 2006), Freire (1970), Lave y Wenger (1991) y Coll (2010). Desde esta perspectiva, el currículo no puede entenderse como una estructura neutra ni técnica, sino como un campo de disputa política y simbólica en el que se juega la posibilidad de formar sujetos críticos, autónomos y socialmente comprometidos.

Esta parte del marco teórico se estructura en varios bloques conceptuales que desarrollan los ejes centrales de esta propuesta teórica. En primer lugar, se profundiza en la noción de pedagogía situada como categoría articuladora entre saber, contexto y acción política, y se analiza su potencial para reconfigurar las prácticas escolares desde una mirada crítica y transformadora.

En segundo lugar, se presenta una reflexión sobre el pensamiento crítico y su papel en la formación ciudadana, entendida no como transmisión normativa de derechos y deberes, sino como proceso activo de agencia, deliberación democrática y lucha por la justicia social. Luego, se aborda la cuestión curricular desde una perspectiva descolonizadora, reconociendo la necesidad de transformar los contenidos, las lógicas y los dispositivos de enseñanza para que respondan a los saberes diversos y a las epistemologías subalternas.

Posteriormente, se desarrolla un bloque centrado en las prácticas evaluativas, la justicia epistémica y las metodologías participativas, en tanto dimensiones clave para la construcción de experiencias educativas significativas y éticamente coherentes con el enfoque situado. Finalmente, el capítulo culmina con una reflexión sobre el horizonte político de la pedagogía situada, integrando los aportes de Mignolo (2011), Escobar (2017) y Knobloch (2019), quienes coinciden en que la transformación educativa requiere no solo de nuevas metodologías, sino de una ruptura con las lógicas epistémicas del sistema-mundo moderno/colonial.

Esta teoría emergente, presenta una invitación a pensar la educación desde el sur, desde los márgenes, desde los cuerpos y saberes que resisten y (re)existen en

medio de un sistema escolar frecuentemente normalizador, descontextualizado y excluyente. Al adoptar este enfoque, se busca contribuir a la configuración de una pedagogía que articule el conocimiento con la vida, el aula con el territorio, y la formación ciudadana con la acción política transformadora.

La pedagogía situada, cuando es asumida desde una perspectiva crítica y decolonial, desborda los marcos tradicionales de la escuela y se proyecta como una propuesta educativa profundamente transformadora. No se trata únicamente de adaptar los contenidos al contexto inmediato de los estudiantes, sino de reconfigurar las finalidades mismas del acto educativo, cuestionando las estructuras que perpetúan la desigualdad, el silenciamiento epistémico y la reproducción cultural hegemónica.

Como señala Catherine Walsh (2013), toda pedagogía verdaderamente comprometida con la transformación social debe entenderse como una práctica insurgente que habilita procesos de reexistencia, resistencia y reconfiguración del sujeto, del conocimiento y del mundo. Desde este horizonte, la pedagogía situada no es una simple metodología contextualizada, sino un proyecto político-pedagógico que asume la educación como espacio de lucha, creatividad y emancipación.

Esta proyección transformadora implica, necesariamente, concebir a la escuela como un territorio político que no solo transmite contenidos, sino que disputa sentidos. En la medida en que los procesos educativos reconozcan y valoren las experiencias vitales, los saberes locales, las luchas territoriales y las aspiraciones comunitarias de los estudiantes, se abren caminos para una reconfiguración profunda de la relación entre escuela y sociedad.

Así lo plantea Arturo Escobar (2017), al destacar que las prácticas educativas situadas deben alimentarse de las formas alternativas de vida y conocimiento que emergen desde los territorios y las resistencias populares. Este enfoque exige una escuela que no domestique la diferencia ni la homogenice, sino que la potencie como fuente creativa y política para el diseño colectivo de futuros posibles, arraigados en la dignidad, la justicia social y la sostenibilidad de la vida.

El horizonte político de la pedagogía situada también interpela la noción misma de ciudadanía que guía los procesos formativos. En lugar de reproducir una visión normativa, abstracta y basada en la disciplina de la ciudadanía —centrada en el

cumplimiento de reglas y la obediencia institucional—, este enfoque propone una ciudadanía crítica, activa y situada. Giroux (2013) y Freire (1970) coinciden en que formar ciudadanos no es adoctrinar en los valores del orden vigente, sino desarrollar la conciencia crítica, la participación democrática real y el compromiso con la transformación social. Esta concepción redefine el vínculo entre educación y política, al situar en el centro del proceso educativo la pregunta por el mundo que se quiere construir, y la agencia concreta que los sujetos educativos pueden ejercer para hacerlo posible. La escuela, en este sentido, se convierte en un laboratorio de democracia dialógica, donde se ensayan y consolidan prácticas de deliberación, diálogo intercultural, justicia epistémica y organización colectiva.

Desde esta perspectiva, la proyección pedagógica transformadora implica también repensar el rol del docente como actor político, mediador ético y constructor de comunidad. Como señala Steiman, J. (2020), el ejercicio docente, en contextos de exclusión y desigualdad, no puede ser neutro ni meramente técnico: requiere una conciencia crítica de las condiciones estructurales que configuran las trayectorias educativas del estudiantado, y un compromiso activo con su transformación.

El docente situado no enseña desde la distancia, sino que se implica en los territorios del otro, escucha, acoge, dialoga y co-construye con sus estudiantes caminos de aprendizaje que respondan a sus realidades y aspiraciones. Esta práctica pedagógica implica asumir el aula como espacio de diálogo político, de cuidado mutuo y de generación de horizontes de sentido compartido, donde se articulan el saber, el ser y el hacer como dimensiones indisolubles de la formación crítica.

En este horizonte de transformación, la pedagogía situada se afirma como una apuesta esencial por la descolonización de los saberes, de las prácticas y de las subjetividades. Como señala Walter D. Mignolo (2011), la modernidad occidental se sostiene sobre una lógica de colonialidad que invisibiliza, subordina y excluye otras formas de conocimiento y de vida. Frente a esta lógica hegemónica, la opción decolonial que propone Mignolo implica *desalinearse*, es decir, romper los lazos epistémicos y ontológicos con la universalidad euro centrada para abrir caminos hacia futuros contruidos desde las corporalidades, memorias e historicidades negadas por el proyecto moderno.

Esta ruptura no es simplemente un rechazo, sino una afirmación activa de otras formas de habitar el mundo, pensar con el cuerpo y saber desde el lugar. La pedagogía situada, en tanto horizonte ético y político, se enmarca plenamente en esta apuesta, reconociendo que no hay saber sin cuerpo, ni cuerpo sin historia, ni historia sin territorio.

La pedagogía situada, así entendida, asume la necesidad de crear condiciones institucionales, curriculares y metodológicas para la emergencia de lo que Mignolo llama *futuros globales decoloniales*. No se trata de sustituir un canon por otro, ni de incluir de forma superficial *lo diverso*, sino de modificar estructuralmente las condiciones de producción del saber y de la subjetividad.

En este sentido, la transformación educativa no es solo una cuestión de contenidos o estrategias, sino una disputa por el sentido mismo de la educación, por su orientación histórica y política. Esta proyección transformadora implica interrogar las formas actuales de ciudadanía promovidas por la escuela, frecuentemente ligadas a modelos normativos, legalistas o apolíticos, y proponer en su lugar una ciudadanía crítica, situada, colectiva y activa, enraizada en los contextos y problemáticas reales de los territorios y sus comunidades.

Desde otra perspectiva complementaria, Knobloch (2019) sostiene que la educación para la ciudadanía global no puede seguir reproduciendo los patrones epistémicos eurocéntricos, si en verdad desea contribuir a un mundo más justo. En su crítica a las versiones humanitarias-individualistas de la ciudadanía global, Knobloch subraya que muchas veces estas propuestas invisibilizan las estructuras de poder globales que perpetúan desigualdades y violencias coloniales.

Frente a ello, propone una ciudadanía global situada en la *decolonialidad epistemológica*, entendida como el reconocimiento de los saberes del Sur global, su dignidad epistémica y su potencial transformador. Esta visión está en plena consonancia con el horizonte político de la pedagogía situada que aquí se plantea: una pedagogía que habilita espacios de reflexión crítica, acción política situada y construcción colectiva de sentidos, saberes y futuros.

Así, el horizonte transformador de la pedagogía situada no se limita a la reconfiguración del aula, sino que se proyecta como una práctica educativa integral

que interroga las estructuras coloniales del conocimiento, del poder y del ser. En esta clave, la formación ciudadana no puede entenderse como adaptación a un orden dado, sino como proceso de construcción colectiva de subjetividades políticas conscientes, críticas, sensibles a las injusticias y comprometidas con su superación. Se trata, en última instancia, de una pedagogía orientada a la emancipación, al fortalecimiento del pensamiento crítico, a la dignificación de saberes marginados y a la posibilidad de imaginar otros mundos posibles, como lo exigen las opciones decoloniales que Mignolo y Knobloch vislumbran.

Finalmente, la pedagogía situada ofrece una posibilidad real de reencantar la educación pública como proyecto colectivo, ético y político. En un escenario global marcado por el avance de discursos tecnocráticos, evaluaciones estandarizadas y lógicas neoliberales de gestión educativa, apostar por una pedagogía situada significa recuperar la escuela como espacio de lo común, donde se construyen subjetividades críticas, se ejercen ciudadanías emancipadas y se prefiguran nuevas formas de convivencia y organización social.

Como bien plantea Azaan Akbar (2021), descolonizar el currículo y reconfigurar las prácticas escolares no es un lujo teórico, sino una urgencia ética y epistémica. Esta apuesta implica construir, desde las aulas, una educación que no se limite a reproducir el mundo, sino que se atreva a imaginarlo de nuevo; una educación que, desde los márgenes, proponga nuevas centralidades fundadas en la justicia, el reconocimiento y la vida digna para todos y todas.

Didáctica reflexiva: fundamentos para una formación integral y crítica en Ciencias Sociales

La didáctica reflexiva se configura como una categoría teórica fundamental en la transformación educativa de las Ciencias Sociales, especialmente en contextos donde predominan prácticas docentes estancadas en modelos tradicionales. Esta propuesta, direccionada desde enfoques críticos y metodologías activas, responde a la necesidad urgente de reconstruir el sentido de la enseñanza en educación media a partir de una reflexión situada y crítica que recupere la experiencia, el contexto y el pensamiento como ejes articuladores del aprendizaje.

A lo largo de este apartado se examinan los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y políticos de la didáctica reflexiva, recuperando las voces estudiantiles y docentes codificadas en el análisis cualitativo, al tiempo que se integran aportes clave de autores como Dewey (2007), Schön (1992), Freire (2005), Perrenoud (2004), Steiman (2018), Domingo (2021), Pagès (2008), Santisteban (2011), Díaz Barriga (2006), Walsh (2013) y Mignolo (2011).

La enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales ha sido objeto de múltiples críticas por su carácter transmisivo, descontextualizado y vertical. Estas críticas se reflejan tanto en los testimonios de estudiantes como en los de docentes, quienes coinciden en señalar la escasa conexión entre los contenidos curriculares y la realidad vivida por el estudiantado. Dewey (2007) fue uno de los primeros en advertir que la educación significativa solo puede lograrse mediante la integración de la experiencia en el proceso de aprendizaje. Este planteamiento se articula con la perspectiva de Schön (1992), quien subraya el valor del pensamiento en la acción y la reflexión sobre la práctica como ejes centrales en la profesionalización docente.

En la codificación abierta realizada con base en las respuestas docentes y estudiantiles, emergen categorías como la necesidad de una enseñanza contextualizada, la crítica a la metodología memorística, y el deseo de participar activamente en procesos de aprendizaje vinculados con su entorno. Estas categorías fueron integradas en la codificación axial bajo dimensiones como “epistemología crítica”, “metodologías activas” y “participación estudiantil”. En la codificación selectiva, tales dimensiones se condensaron en una categoría central: la didáctica reflexiva situada como fundamento de una ciudadanía crítica.

Freire (2005) advirtió que no hay práctica educativa neutral, y que toda acción pedagógica debe orientarse por una intencionalidad emancipadora. En esa línea, la didáctica reflexiva se compromete con una praxis crítica en la que el docente deja de ser un transmisor más de información y se convierte en un mediador que construye sentido junto a sus estudiantes. Este giro implica una revisión profunda del rol docente, la resignificación de las estrategias didácticas y la transformación del aula en un espacio de problematización permanente. Perrenoud (2004) insiste en que reflexionar

sobre la práctica permite al docente romper con la reproducción acrítica del currículo y desarrollar una pedagogía adaptativa y creativa.

Steiman (2018) conceptualiza la práctica docente como una intervención situada que transforma tanto al docente como a sus estudiantes. Desde su propuesta, la didáctica reflexiva debe contemplar una reflexión prospectiva, es decir, hacia el futuro y una retrospectiva al mismo tiempo, lo que implica construir un conocimiento práctico sistemático sobre la enseñanza. Esta propuesta coincide con la de Domingo (2021), quien define la didáctica reflexiva como una alternativa frente al paradigma técnico-instrumental, favoreciendo un posicionamiento crítico del profesorado respecto a sus decisiones curriculares y sus procesos de evaluación.

Los testimonios estudiantiles reflejan una necesidad urgente de ruptura con la monotonía escolar y con las formas rígidas de evaluación. Como señala Stenhouse (1987), la evaluación debe ser entendida como parte del proceso formativo, un acto dialógico en el que se reconoce la trayectoria y el contexto del estudiante. Este tipo de evaluación —cualitativa, interpretativa y procesual— se alinea con los principios de la didáctica reflexiva y con las demandas estudiantiles de ser reconocidos como sujetos activos en su proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva curricular, autores como Pagès (2008) y Santisteban (2011) sostienen que las Ciencias Sociales deben ser enseñadas de forma crítica, articulando saberes históricos, geográficos, políticos y económicos con los problemas contemporáneos. La didáctica reflexiva se sitúa en esa línea, promoviendo la construcción de conocimiento contextualizado y situado, en donde los estudiantes no repiten datos, sino que interpretan y transforman su realidad. El currículo, entonces, no es un contenido cerrado, sino un campo en disputa, donde se negocian significados, intereses y sentidos sociales.

La dimensión ética de esta propuesta es fundamental. Walsh (2013) y Mignolo (2011) advierten sobre los peligros de reproducir una modernidad epistémica colonial, que excluye saberes otros y legitima formas de conocimiento eurocéntricas. En este sentido, la didáctica reflexiva debe articularse con una pedagogía situada y decolonial, que reconozca los saberes ancestrales, los contextos locales y las trayectorias de vida de los sujetos escolares. La justicia epistémica, entonces, se convierte en un horizonte

pedagógico que no solo democratiza el aula, sino que reivindica formas subalternas de conocimiento.

Los aportes de Díaz Barriga (2006) sobre la enseñanza situada refuerzan esta visión. Para este autor, el aprendizaje solo es significativo si se vincula con prácticas sociales concretas, con problemas reales y con la vida cotidiana de los estudiantes. La didáctica reflexiva, en consonancia con este planteamiento, privilegia metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, los proyectos colaborativos y las simulaciones democráticas, que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades críticas, comunicativas y propositivas.

En los análisis realizados, tanto docentes como estudiantes valoran positivamente aquellas prácticas en las que se promueve la deliberación, el debate, la argumentación y la conexión entre el contenido curricular y la realidad inmediata. Esta convergencia evidencia que la transformación educativa no puede pensarse sin la participación de ambos actores. La didáctica reflexiva, por tanto, debe ser construida desde abajo, de forma dialógica y colectiva, reconociendo las voces críticas como oportunidades para mejorar la práctica pedagógica.

Como señalan Cambil et al. (2023), el vínculo entre didáctica reflexiva y ciudadanía crítica se fortalece al integrar horizontes ético-políticos como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en tanto estos permiten resignificar la enseñanza desde valores de justicia social, igualdad y sostenibilidad. En la práctica, esto implica diseñar actividades que conecten la escuela con la comunidad, que interpelen al estudiantado a actuar sobre su entorno y que generen procesos de agencia política desde edades tempranas.

Por último, autores como Ortega-Sánchez (2019) y González y Santisteban (2011) advierten que la didáctica reflexiva en Ciencias Sociales debe asumir el reto de formar estudiantes capaces de leer críticamente su mundo, de cuestionar las estructuras de poder y de construir propuestas transformadoras. Esta mirada implica un compromiso ético-político del docente, quien no solo media contenidos, sino que moviliza sentidos y despierta conciencias. La enseñanza, desde esta perspectiva, es un acto profundamente político, en el que se juega la posibilidad de construir una sociedad más justa, democrática y plural.

En síntesis, la didáctica reflexiva constituye una propuesta teórica y metodológica con potencial transformador en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Su base se encuentra en la articulación crítica entre teoría y práctica, en el reconocimiento del contexto y la experiencia, y en el compromiso con la formación de una ciudadanía crítica. A través de la integración de enfoques pedagógicos situados, epistemologías decoloniales, prácticas de evaluación auténtica y metodologías participativas, este enfoque se presenta como una vía necesaria para superar las limitaciones de la educación tradicional y construir nuevas formas de enseñar y aprender desde una perspectiva ética, política y emancipadora.

La formación política desde las ciencias sociales: hacia una perspectiva dialógica y decolonial

En el contexto contemporáneo, la formación política escolar no puede seguir concebida como una práctica marginal o técnica, sino como un proceso profundamente ético, situado y transformador, que interpela las estructuras de poder y los modos dominantes de subjetivación. Desde las ciencias sociales, esta formación adquiere una densidad conceptual que la vincula no solo con el conocimiento de instituciones y normas, sino con el desarrollo del pensamiento crítico, la agencia política y la conciencia histórica del sujeto. Autores como Bobbio (1989) y Badiou (2000) resaltan que la política es consustancial a la vida humana, y que su enseñanza debe orientarse hacia el reconocimiento de los conflictos, la construcción de consensos y la deliberación sobre lo común.

La apuesta por una formación política dialógica se inscribe en una crítica radical a los modelos tradicionales de educación cívica centrados en la reproducción normativa del orden institucional. A diferencia de estos enfoques, la perspectiva dialógica propone un espacio de encuentro entre saberes, experiencias y voces, en el que los sujetos no son meros receptores de información, sino co-constructores de significados políticos. Freire (1970), en su pedagogía del oprimido, advierte que solo en el diálogo se genera conciencia crítica, al transformar la relación vertical de la enseñanza en una praxis horizontal de liberación. Esta visión exige una didáctica que privilegie el debate, la problematización y la participación deliberativa como ejes estructurantes del aprendizaje.

En este sentido, la formación política en contextos escolares colombianos en particular y latinoamericanos en general no puede dissociarse de las estructuras históricas de dominación epistémica que han configurado el pensamiento educativo moderno. El punto de partida de este apartado se inscribe en una crítica profunda a la racionalidad eurocéntrica como dispositivo que ha homogeneizado el saber pedagógico y ciudadano, silenciando otras formas de conocimiento y experiencias políticas. No obstante, esta crítica no implica una negación absoluta del pensamiento político occidental, sino un ejercicio de desnaturalización, revisión y confrontación epistémica. Tal como plantea Mignolo (2010), el pensamiento fronterizo permite transitar entre los sistemas epistémicos del norte y del sur global, sin anular las tensiones, sino haciéndolas productivas para la configuración de una conciencia política situada, plural y crítica.

Desde esta perspectiva, se reconoce que la formación política escolar se produce en una zona de frontera epistémica, donde confluyen saberes hegemónicos y contrahegemónicos, discursos institucionales y resistencias comunitarias, principios universales de la modernidad y valores situados de las culturas populares. En esta tensión, el pensamiento decolonial no se presenta como una alternativa absoluta ni como un rechazo total de la tradición occidental, sino como una herramienta para rearticular los contenidos, metodologías y sentidos de la educación política.

Como argumenta Rahatzad et al. (2013), formar políticamente desde el sur requiere experiencias transfronterizas que visibilicen las asimetrías del orden global y fomenten una pedagogía de la pregunta que parta del reconocimiento crítico de los marcos normativos dominantes.

En esta lógica, el pensamiento de frontera se convierte en una categoría clave para comprender el trasegar epistémico que deben realizar estudiantes, docentes y comunidades educativas al interactuar con múltiples tradiciones de saber. Saldívar (2007) sostiene que este pensamiento nómada y transgresor articula luchas culturales, identitarias y políticas desde los márgenes, proyectando una crítica viva a la hegemonía epistémica occidental.

Este planteamiento se ve reforzado por los aportes de Zemelman (2005), quien defiende una racionalidad epistémica arraigada en el contexto, capaz de generar

subjetividades críticas y propositivas desde la experiencia histórica de los pueblos latinoamericanos. La formación política situada, en este sentido, no puede desvincularse de las trayectorias corporales, cognitivas y afectivas de los sujetos, ni de sus memorias colectivas, contradicciones internas y aspiraciones de transformación.

Reconociendo lo anterior, este marco teórico plantea que una educación política crítica debe articular el pensamiento decolonial con la reflexión crítica occidental, generando un horizonte dialógico que permita no solo resistir, sino también reapropiar y resemantizar aquellos principios democráticos, derechos universales y valores emancipadores que la modernidad ha propuesto.

Como lo advierte David Luque (2021), la tradición pedagógica occidental también ofrece fundamentos irrenunciables para la educación política, tales como el pensamiento crítico, la deliberación racional y el respeto por la diversidad, que pueden ser resignificados desde un posicionamiento contextualizado y situado.

Esta resignificación se hace necesaria al considerar que la escuela, como espacio de reproducción y de posibilidad, no puede aislarse de los referentes políticos y educativos promovidos por organismos internacionales y políticas públicas nacionales. En este contexto, evaluaciones estandarizadas como las pruebas ICCS (IEA, 2022) o las pruebas Saber en Colombia, ofrecen una lectura del desarrollo de competencias ciudadanas basada en criterios universalistas, que incluyen dimensiones como la participación, la sostenibilidad o los derechos humanos. Si bien estas pruebas no agotan la formación política, permiten visibilizar ciertas capacidades que también son necesarias en la construcción de una ciudadanía comprometida con la justicia social y la transformación del entorno.

No obstante, para que estas competencias no se reduzcan a discursos vacíos o procedimientos tecnocráticos, es imprescindible que se desarrollen desde una pedagogía reflexiva, situada y crítica, que interpele las condiciones materiales de existencia, las desigualdades estructurales y los conflictos que atraviesan los territorios. Desde esta posición, la formación política escolar debe iniciar desde lo más próximo: la experiencia personal, la corporeidad, la subjetividad, las interacciones cotidianas.

Como plantea Quintana (2020), el cuerpo es un campo de disputa política, un lugar donde se inscriben las violencias y también las resistencias. Poner el cuerpo en la formación política implica reconocer que las subjetividades no son entes abstractos, sino sujetos situados, atravesados por historias, emociones, miedos y luchas.

Este enfoque se refuerza con los aportes de González Rey (2015), quien enfatiza el papel de la subjetividad como configuración social que articula lo individual y lo colectivo, lo cognitivo y lo afectivo, lo histórico y lo proyectivo. En esta clave, la educación política debe favorecer procesos de indagación, expresión y diálogo que permitan a los sujetos comprenderse a sí mismos en relación con su comunidad, su historia y su contexto. Esto supone, tal como proponen Bajaj (2022) y Zembylas (2022), una pedagogía de la reexistencia y de la negativa, que cuestione las formas de colonialidad del poder, del saber y del ser, y habilite espacios para imaginar otras formas de vida colectiva.

Por lo que se refiere a la dimensión decolonial de la formación política, es importante resaltar, la ruptura epistemológica con la matriz moderna/colonial del saber que ha estructurado históricamente los currículos escolares. Autores como Mignolo (2011) y Walsh (2013) sostienen que el proyecto moderno produjo no solo una colonización de los territorios, sino también de las subjetividades y los marcos epistémicos, generando una jerarquía global de saberes donde los conocimientos no occidentales fueron marginados o instrumentalizados. En este sentido, una educación política decolonial busca “desobedecer epistemológicamente” (Mignolo, 2011) al cuestionar la universalidad de la razón moderna y promover formas pluriversales de conocimiento y existencia.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias sociales debe orientarse hacia la desnaturalización de los discursos hegemónicos y hacer visible los saberes subalternos, en especial aquellos provenientes de comunidades indígenas, afrodescendientes y populares.

Como sostiene Catherine Walsh (2017), la pedagogía decolonial no se limita a incluir contenidos alternativos, sino que implica transformar las lógicas mismas del conocimiento, los métodos de enseñanza y las relaciones pedagógicas. Esta transformación conlleva una reconfiguración del aula como espacio de resistencia,

donde el cuerpo, la afectividad, la memoria y la experiencia son reconocidos como fuentes legítimas de saber.

En coherencia con los hallazgos del trabajo empírico, los estudiantes participantes de esta investigación no conciben las ciencias sociales como un conjunto de contenidos descontextualizados, sino como una herramienta para comprender críticamente la sociedad, sus relaciones de poder y sus conflictos.

El análisis axial revela que asignaturas como historia, filosofía y ciencias políticas son valoradas por su potencial para explicar la realidad, fomentar la reflexión y proyectar alternativas éticas y políticas frente a la desigualdad, la exclusión y la violencia. Esta visión se alinea con la necesidad de consolidar un currículo situado, dialógico y decolonial que recupere el vínculo entre conocimiento escolar y experiencia vivida.

La perspectiva crítica de la ciudadanía propuesta en este estudio no se agota en el conocimiento del sistema democrático o la comprensión de los derechos y deberes, sino que se articula con una ética del reconocimiento, la empatía y la justicia social. Giroux (2011) propone una pedagogía crítica que promueva la participación de los jóvenes como agentes de transformación social, en oposición a la formación de sujetos adaptados a un orden social desigual. Esta ciudadanía crítica se construye a partir de la capacidad de nombrar las opresiones, imaginar alternativas y actuar colectivamente para transformar el mundo.

La construcción de una formación política crítica y situada desde las ciencias sociales no puede eludir los desafíos epistemológicos que impone la necesidad de descolonizar el conocimiento escolar. Esta tarea exige desplazar las lógicas hegemónicas que han sustentado históricamente una enseñanza neutral, tecnocrática y desvinculada de las realidades culturales, sociales y políticas de los estudiantes.

Tal como plantea Piedrahita Rodríguez (2020), una descolonización epistemológica en la escuela exige no solo la valoración de múltiples formas de conocimiento, sino también una crítica a las lógicas jerárquicas que privilegian los saberes hegemónicos y excluyen las experiencias y epistemologías situadas en contextos no occidentales. Esto permite abrir paso a procesos pedagógicos que

valoren los saberes locales, populares y ancestrales como fuentes legítimas de formación política.

En este sentido, el currículo de ciencias sociales debe dejar de ser concebido como un conjunto cerrado de contenidos universalistas para transformarse en un espacio dinámico de resignificación cultural y política. Esto supone un giro radical en la manera en que se configuran las relaciones pedagógicas, ya que la formación política solo cobra sentido cuando se articula dialógicamente con las experiencias de vida, los conflictos sociales y las aspiraciones de transformación que habitan los territorios escolares.

Tal como han argumentado autores como Pagès (2014) y Santisteban (2011), una pedagogía crítica en las ciencias sociales debe reconocer explícitamente la dimensión política de toda práctica educativa, entendida no solo como una transmisión de conocimientos, sino como una disputa por los sentidos, las memorias y las narrativas que configuran el orden social.

Este enfoque implica problematizar los relatos dominantes que naturalizan las desigualdades y silencian las voces subalternas, fomentando en el aula una reflexión profunda sobre las estructuras de poder que atraviesan la vida cotidiana. En esta línea, la enseñanza crítica de las ciencias sociales se configura como un espacio para el análisis, el debate y la construcción de subjetividades democráticas y comprometidas con la transformación social (Santisteban, 2011; Pagès, 2014).

Desde esta perspectiva, la formación política se constituye como una práctica de reconocimiento mutuo y de construcción de subjetividades críticas que se resisten a la invisibilización estructural. La escuela, en tanto institución moderna, ha reproducido históricamente una racionalidad colonial del saber que margina las voces subalternas y normaliza la exclusión epistémica. Frente a ello, una perspectiva decolonial y dialógica exige reconfigurar la enseñanza desde una ética de la alteridad que reconozca al otro no como objeto de instrucción, sino como sujeto político con capacidad de agencia.

Según Walsh (2013), una pedagogía decolonial implica cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad, abriendo paso a otras formas de ser, estar, pensar y saber. Esto requiere descentrar el canon eurocéntrico y crear espacios para prácticas

pedagógicas insurgentes que permitan maneras distintas de existencia y conocimiento.

Este enfoque se articula con los hallazgos de la presente investigación, en los que tanto estudiantes como docentes identifican la necesidad de transformar las prácticas educativas tradicionales por otras más participativas, críticas y contextualizadas. La codificación abierta reveló múltiples referencias a la falta de conexión entre los contenidos escolares y los problemas sociales contemporáneos, mientras que la codificación axial permitió identificar como categoría emergente la exigencia de una formación política situada. La codificación selectiva, finalmente, integró estos hallazgos bajo la categoría central que da nombre a este capítulo, evidenciando una tensión estructural entre el currículo oficial y las demandas de una ciudadanía activa y transformadora.

En este marco, la perspectiva dialógica asume una relevancia fundamental, no solo como metodología didáctica sino como horizonte político de la educación. Inspirada en las ideas de Paulo Freire (2005), esta perspectiva plantea que el diálogo auténtico es condición necesaria para una educación liberadora, ya que permite la construcción colectiva del conocimiento y la problematización del mundo.

En el campo de las ciencias sociales, esta visión se traduce en prácticas pedagógicas que invitan a los estudiantes a interpretar críticamente su entorno, a cuestionar las relaciones de poder y a intervenir activamente en la transformación de su realidad.

La dimensión ética de esta propuesta se hace visible en la forma en que se concibe la autoridad docente. Desde una perspectiva dialógica y decolonial, el educador no es quien impone verdades absolutas, sino quien media, provoca y acompaña procesos de reflexión profunda. Según Santos Guerra (2010), la autoridad docente debe fundamentarse en el respeto mutuo y la profesionalidad, evitando el uso del poder coercitivo.

Esto implica que el maestro debe ejercer su influencia a través del conocimiento compartido y el reconocimiento de la dignidad de los estudiantes. En su obra "La escuela que aprende", Santos Guerra enfatiza la importancia de que la institución

educativa se abra al aprendizaje, se haga preguntas y sea sensible a la crítica, promoviendo un ambiente de respeto y colaboración.

La descolonización curricular también implica revisar críticamente los dispositivos de evaluación, ya que estos suelen reproducir lógicas clasificatorias, homogéneas y meritocráticas que contradicen los principios de una formación política emancipadora.

Una evaluación coherente con la didáctica reflexiva y decolonial debe ser continua, cualitativa y dialógica, orientada a reconocer los procesos, los contextos y las trayectorias individuales de aprendizaje. Blanco-Figueroa y Arias Ortega (2022) destacan la urgencia de sistematizar la comunicación dialógica como opción didáctica en los procesos de evaluación escolar en contextos de diversidad social y cultural, enfatizando que esta perspectiva permite contrarrestar la concepción occidental tradicional de la evaluación y promover prácticas más inclusivas y contextualizadas.

Por tanto, la articulación entre formación política, pedagogía dialógica y enfoque decolonial no solo constituye una apuesta teórica, sino una exigencia práctica para repensar la enseñanza de las ciencias sociales en clave crítica, situada y transformadora. La presente investigación doctoral asume esta tarea como parte de un compromiso ético y político con las juventudes de los colegios públicos de la localidad séptima de Bogotá, reconociendo en sus voces, experiencias y resistencias como la raíz de una ciudadanía activa que reclama otros modos de aprender, enseñar y vivir en democracia.

La urgencia de repensar la formación política en América Latina exige un giro epistemológico que desborde los marcos tradicionales de la educación ciudadana y reconozca la historicidad de las luchas populares, los saberes situados y las prácticas emancipatorias. Tal como señala el Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO (2022), la formación política no puede entenderse como un conjunto abstracto de contenidos, sino que se construye desde el diálogo entre prácticas colectivas, territorios y memorias, generando espacios para una educación situada que “se minga, se trenza, se co-elabora [...] a partir de fragmentos, y genera la provocación de la militancia” (Castaño et al., 2022, p. 120).

Así, se impone una comprensión de la política como práctica situada, inseparable de las condiciones materiales, afectivas y simbólicas de los sujetos subalternos.

Desde esta óptica, la formación política no puede limitarse a un currículo prescrito desde el Estado o a lógicas estandarizadas de competencias ciudadanas, pero tampoco desconocerlas. Como plantea Joan Pagès (2014), la educación política democrática debe ofrecer al alumnado “la posibilidad de vivenciar y estudiar simultáneamente situaciones democráticas y contenidos de naturaleza política”, haciendo de la escuela un espacio para “aprender a vivir en democracia y a iniciarse en la compleja vida política” (p. 24).

Esta exigencia se alinea con los hallazgos de la codificación abierta y axial realizada en esta investigación, donde los estudiantes expresan su deseo de ser escuchados, de participar activamente y de debatir sobre problemáticas reales que afectan sus vidas, mientras que los docentes manifiestan tensiones estructurales que obstaculizan esta posibilidad.

La propuesta de una pedagogía dialógica y decolonial en la enseñanza de las ciencias sociales se sostiene en la necesidad de disputar el sentido de la política desde una ética del reconocimiento y la horizontalidad. Como señala Santos (2010), las epistemologías del sur proponen un conocimiento anclado en la experiencia de las comunidades históricamente silenciadas, donde enseñar es también resistir. Desde este marco, la formación política cobra sentido en tanto promueve procesos de subjetivación crítica, participación transformadora y articulación con los saberes populares. Esto implica reconocer que la escuela es un campo en disputa, donde se sedimentan, negocian y reconfiguran formas de entender lo público, lo colectivo y lo común (Castaño et al., 2022; Walsh, 2013).

A partir del análisis cualitativo desarrollado en esta investigación, se evidencia que tanto docentes como estudiantes coinciden en la necesidad de renovar las metodologías y los sentidos de la enseñanza política. Las categorías emergentes reflejan una crítica frontal a la enseñanza bancaria (Freire, 2005), en la que los estudiantes son tratados como receptores pasivos de un saber que no los interpela.

Por el contrario, se exige una enseñanza dialógica, donde el aula funcione como espacio deliberativo, capaz de articular contenidos disciplinares con procesos de problematización de la realidad. Esta orientación se encuentra en consonancia con la propuesta de Pagès, quien sostiene que “una de las funciones más importantes de la educación política es la de construir ciudadanos que sean capaces de analizar críticamente la realidad y de actuar en consecuencia” (Pagès, 2017, p. 37). Esta afirmación subraya la necesidad de integrar el saber disciplinar con la reflexión ética y el compromiso social como pilares de una ciudadanía crítica.

Desde la teoría fundamentada que sustenta esta tesis, el desarrollo de una formación política crítica implica reconocer la tensión entre las prácticas institucionalizadas de la educación ciudadana y las formas insurgentes de pedagogía que emergen desde los márgenes. Esta tensión se traduce en contradicciones dentro del propio sistema escolar, donde conviven discursos de participación con estructuras jerárquicas que inhiben el pensamiento autónomo. En este escenario, los aportes de la pedagogía popular, la educación crítica y la descolonización curricular resultan fundamentales para reconfigurar el lugar de las ciencias sociales como campo formativo y político.

Por otro lado, la formación política no puede disociarse del cuerpo como lugar epistémico y político desde donde se encarnan las tensiones del poder, la afectación y la subjetividad. El enfoque decolonial y dialógico exige reconocer que los cuerpos no son meros receptores de saber, sino territorios de inscripción histórica donde se sedimentan experiencias de dominación y resistencia.

Como señala Laura Quintana (2020), el cuerpo no debe pensarse como una sustancia previa al poder, sino como una superficie de inscripción de relaciones sociales y políticas, capaz de actuar, resistir e instituir nuevas formas de sentido. Desde esta perspectiva, una pedagogía política comprometida debe atender a la dimensión corpórea como espacio de agencia, conflicto y posibilidad emancipadora.

En el contexto latinoamericano, donde la exclusión política ha operado también mediante la negación del cuerpo colonizado, racializado y empobrecido, poner el cuerpo en la formación política implica una reconfiguración radical de las prácticas educativas. Desde una mirada crítica, la corporeidad puede entenderse como un

campo de disputa política en el que se revelan y subvierten las normas sociales dominantes.

Tal como analiza Moya Lloyd (2005), el cuerpo no solo es objeto de regulación, sino también lugar de resistencia, en tanto su exposición y performatividad desafían las estructuras de poder que pretenden fijar identidades y roles. Esta perspectiva dialoga con las pedagogías críticas latinoamericanas, que reconocen en el cuerpo una inscripción histórica de memorias y luchas, así como una posibilidad concreta de transformación política y educativa.

El cuerpo, en tanto lugar de lo vivido, es también el escenario donde se expresa la desigualdad estructural. Los testimonios de estudiantes y docentes analizados en esta investigación evidencian cómo las prácticas pedagógicas tradicionales silencian las corporalidades diversas, estandarizando modos de ser, actuar y aprender. Frente a ello, la formación política crítica debe habilitar espacios para que el cuerpo hable, sienta, se haga vivo en la experiencia educativa y se movilice como acto de resistencia.

Desde esta perspectiva, los cuerpos se constituyen en territorios políticos donde se inscriben jerarquías sociales, raciales y de género, pero también en lugares de posibilidad para interrumpirlas y resignificarlas. Tal como plantea Quintana (2020), el cuerpo es una instancia activa de lo político, capaz de abrir sentidos nuevos en su capacidad de afectarse y de afectar, produciendo otras formas de habitar el mundo más allá de las lógicas dominantes.

Desde una perspectiva situada, el cuerpo debe ser reconocido como portador de saberes ancestrales, populares y feministas que han sido históricamente deslegitimados por el canon académico. En este sentido, los aportes de las pedagogías feministas y comunitarias reivindican el cuerpo como archivo viviente de memorias subalternas, que permite cuestionar las formas instituidas del poder-saber. La experiencia corporal en contextos de vulnerabilidad, violencia o marginalización — frecuente en las comunidades escolares de Bogotá— constituye un punto de partida legítimo y potente para construir ciudadanía crítica desde lo vivencial.

Laura Quintana (2020) sugiere que es posible repensar lo político a través de prácticas sensibles y corporales que configuran formas alternativas de convivencia, enfatizando la importancia de las experiencias corporales y afectivas en la

configuración de nuevas formas de estar juntos. Esta perspectiva se articula con prácticas educativas que dignifican la experiencia y promueven la politización de lo cotidiano.

La corporeidad en la formación política no es un añadido estético, sino un principio estructurante que reconfigura las relaciones pedagógicas. El cuerpo enseña, interpela y desobedece. En este marco, la educación política debe incorporar metodologías que reconozcan la performatividad como acto de pensamiento y expresión crítica, tales como el teatro del oprimido, los recorridos barriales, las acciones simbólicas colectivas o las prácticas artísticas vinculadas a la memoria y la denuncia social. Estas estrategias, más que instrumentos didácticos, constituyen lenguajes políticos que devuelven a los estudiantes la posibilidad de narrarse y significarse en un espacio educativo que los reconozca como sujetos de derecho y acción.

Así, la formación política desde las ciencias sociales debe situarse en una pedagogía encarnada, en la que la racionalidad no se escinda de la sensibilidad ni el conocimiento se abstraiga de los territorios vividos. Esta perspectiva implica transformar las condiciones materiales y simbólicas del aula para que los cuerpos puedan habitarla con dignidad, libertad y expresividad, subvirtiendo los formatos disciplinarios que restringen el movimiento, el juego, la emoción y el encuentro.

Las pedagogías críticas feministas y decoloniales en América Latina han insistido en que poner el cuerpo en la pedagogía es una apuesta por reconfigurar la política como experiencia sensible, afectiva y colectiva, disputando el sentido común neoliberal y habilitando nuevas formas de vínculo, comunidad y agencia transformadora (Olivera, 2019; Quintana, 2020).

Reconocer esta dimensión corporal y situada de la formación política es indispensable para construir procesos educativos que dignifiquen las trayectorias vitales de estudiantes históricamente marginados, y que abran espacio a otras formas de saber, sentir y actuar políticamente en la escuela.

A fin de cuentas, la incorporación de la corporeidad en la formación política aporta una clave de lectura y acción que entrelaza lo personal y lo colectivo, lo íntimo y lo estructural. Este giro pedagógico, lejos de ser anecdótico, es urgente para

construir una ciudadanía crítica y situada que reconozca la dignidad de todos los cuerpos como principio ético de la educación. La praxis educativa, en esta clave, se convierte en un acto de volver a ratificar la existencia, donde se resignifican las memorias, se denuncian las violencias y se ensayan nuevas formas de vida democrática desde los márgenes.

Asimismo, la incorporación de los saberes ancestrales y las epistemologías del Sur en la formación política desde las ciencias sociales representa un giro epistemológico indispensable para confrontar las lógicas coloniales del conocimiento que aún persisten en los sistemas educativos latinoamericanos. Esta integración no debe reducirse a una inclusión simbólica o folklórica, sino que constituye una apuesta por la revalorización de horizontes civilizatorios alternativos, históricamente deslegitimados por la matriz de poder colonial.

Como ha planteado Quijano (2000), esta matriz articula la dominación política, económica y epistémica desde una perspectiva eurocentrista que invisibiliza las formas de saber de los pueblos originarios y afrodescendientes. En esta línea, De Sousa Santos (2010) propone el concepto de justicia cognitiva como eje central de una ecología de saberes que reconozca el valor epistémico de estos conocimientos subalternos y abra paso a una ciudadanía crítica enraizada en los territorios y experiencias de vida.

La pedagogía decolonial no solo se interesa por desmontar las jerarquías epistémicas impuestas por la modernidad colonial, sino también por construir nuevas formas de acción política en el sistema educativo, surgidas en las experiencias históricas y culturales de los pueblos originarios. Tal como plantea Bajaj (2022) retomando a Patel (2016),

una educación decolonial implica Los enfoques decoloniales requieren un análisis iterativo y continuo, acompañado de una práctica reflexiva, de las estructuras, políticas y currículos de cualquier entorno para impedir que la escolarización tienda a la reproducción social de las desigualdades raciales y de clase (p.2).

Lo cual exige no solo revisar los contenidos, sino cuestionar profundamente las relaciones de poder que sustentan el acto educativo. Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en sujeto portador de saberes situados, cuyas experiencias son fundamentales en el proceso de aprendizaje

transformador. Este enfoque requiere un currículo permeado por la pluralidad epistémica, donde la oralidad, los símbolos, las narrativas cosmogónicas y las prácticas comunales se reconozcan como formas válidas de producción de conocimiento político.

De igual forma, una pedagogía del pensamiento político fundamentada en las concepciones y prácticas ancestrales ofrece una base epistémica clave para una formación política y ciudadana situada. Desde Abya Yala, la educación intercultural crítica plantea que los saberes indígenas permiten reconfigurar lo político desde dimensiones comunitarias, espirituales y territoriales, en contraposición a la visión liberal e individualista del ciudadano moderno. Yapú (2011) subraya que esta educación no se reduce al reconocimiento de la diversidad, sino que exige una transformación radical del sentido mismo de la política, anclada en las cosmovisiones originarias que entienden el mundo como relacional y complementario.

En este horizonte, la noción de *sumak kawsay* (buen vivir) se configura como una racionalidad política alternativa que articula lo humano con la naturaleza, lo ético con lo colectivo, y propone un modelo de ciudadanía basado en la reciprocidad, la armonía y la defensa del territorio. Así, la formación política se desplaza más allá de los marcos institucionales estatales para situarse en el entramado vital de las relaciones comunitarias.

La recuperación de los saberes ancestrales no se plantea en clave esencialista o romántica, sino como una posibilidad epistemológica para resistir y reconfigurar las formas de dominación cultural, política y educativa que persisten en los sistemas escolares. Como señala Zembylas (2016), esto implica adoptar una “pedagogía del malestar”, en tanto estrategia pedagógica que desafía activamente las formas de control y normalización institucional, abriendo espacios para el disenso, la reapropiación simbólica y la construcción de subjetividades críticas (p. 471). Desde esta lógica, el aula se convierte en un territorio de disputa epistémica, donde se negocian sentidos, se descentran narrativas y se produce conocimiento situado con y desde los márgenes.

En este horizonte de pensamiento, la educación política decolonial apuesta por construir puentes entre las epistemologías ancestrales y los saberes críticos

contemporáneos, en un ejercicio de transmodernidad (Dussel, 2016) que no pretende reemplazar lo moderno, sino rearticularlo desde otras racionalidades. Como señala Catherine Walsh (2009), esta interpelación exige una pedagogía que no solo tematice la colonialidad, sino que se construya “en diálogo con los movimientos sociales, los territorios, y las memorias insurgentes de los pueblos racializados y subalternos” (p. 41). Es precisamente en esta intersección donde se potencia una formación política dialógica, ética y radicalmente contextualizada.

Así pues, integrar los saberes ancestrales y las epistemologías del Sur en la enseñanza de las ciencias sociales permite ampliar los horizontes de lo político, reconociendo otras formas de ciudadanía, otras maneras de vivir lo común, y otros modos de entender el conflicto, la organización y la transformación social.

Esta tarea pedagógica no es menor: implica desmontar el currículo monocultural, revalorizar los conocimientos de los pueblos históricamente oprimidos y posibilitar que las juventudes escolares se reconozcan como actores políticos desde sus raíces culturales y territoriales. Solo así será posible una educación política verdaderamente emancipadora, anclada en las realidades concretas de América Latina y capaz de proyectar alternativas civilizatorias desde el Sur global.

Hacia una síntesis crítica: la formación política como praxis transformadora, situada y decolonial

La formación política desde las ciencias sociales no puede entenderse como un proceso de transmisión de contenidos normativos, sino como una praxis transformadora que exige una revisión profunda de las estructuras epistémicas, pedagógicas y políticas de la escuela moderna. Esta revisión parte de una lectura crítica de las condiciones históricas y materiales de la educación, así como del papel del conocimiento escolar en la reproducción o transformación del orden social.

Como sostienen Walsh (2013) y Santos (2010), descolonizar la formación política implica dismantelar las formas hegemónicas del saber moderno-occidental y abrir espacio a los saberes otros, aquellos que emergen de la experiencia colectiva, territorial, ancestral y subalterna. La pedagogía, desde esta perspectiva, se convierte en campo de disputa, donde se tensionan el monoculturalismo epistémico y las posibilidades de construcción de mundos plurales.

Esta orientación crítica y decolonial de la formación política se enriquece al ser situada en los territorios específicos donde se encarna la experiencia educativa. La pedagogía situada, como señala Díaz Barriga (2006), parte de reconocer que el conocimiento no es neutro ni universal, sino que se construye en interacción con contextos culturales, históricos y sociales determinados. De esta manera, el aula se convierte en espacio de sentido, donde los sujetos dialogan desde sus corporalidades, trayectorias y resistencias. Como se evidencia en esta investigación con el análisis cualitativo de las voces estudiantiles, la relevancia de una formación política está vinculada a la capacidad de la escuela para conectar con los problemas reales, las memorias comunitarias y los conflictos de la vida cotidiana de los jóvenes.

Desde esta lógica, la formación política debe articularse con una epistemología encarnada, en la que el cuerpo, la afectividad y la experiencia no sean relegados, sino asumidos como dimensiones constitutivas del acto educativo. Quintana (2023) y Lloyd (2005) han insistido en que “poner el cuerpo” en la política no es una metáfora vacía, sino una práctica que subvierte las jerarquías del saber y el poder, al reconocer que los cuerpos marcados por la diferencia —género, raza, clase, territorialidad— son también espacios de producción de conocimiento, dignidad y resistencia. Este acto político de la corporeidad educativa implica romper con la fragmentación entre teoría y experiencia, entre cognición y emoción, entre pensamiento y acción.

Así, la inclusión de los saberes ancestrales y las epistemologías del Sur no puede ser un gesto simbólico o romántico, sino una exigencia ética, epistémica y política para democratizar el conocimiento y construir una ciudadanía plural. Catherine Walsh (2009) sostiene que avanzar hacia una educación intercultural crítica implica abrir el currículo a otras formas de racionalidad, espiritualidad y organización social, construidas históricamente por indígenas, afrodescendientes y campesinos, cuyas pedagogías se marginaron.

En esta misma línea, Bajaj (2022) argumenta que la educación decolonial debe propiciar un diálogo equitativo entre conocimientos diversos, reconociendo las relaciones de poder que han jerarquizado el saber occidental como el único legítimo. Así, el currículo se configura no solo como campo de disputa, sino como espacio

potencial de re-existencia, donde las memorias, lenguas y prácticas comunitarias puedan ser integradas como fundamento de otros proyectos civilizatorios.

Desde una perspectiva crítica, la educación política no puede continuar siendo concebida como una estrategia para adaptar a los estudiantes a un modelo democrático abstracto y homogéneo. Más bien, debe entenderse como un proceso formativo que permita a los sujetos leer e interrogar críticamente las estructuras sociales, y, sobre todo, ejercer su agencia para transformarlas. Desde esta perspectiva, Zembylas (2022) plantea la necesidad de reconfigurar la educación democrática radical mediante una *política del rechazo*, entendida como una práctica de oposición activa frente a las lógicas normalizadoras impuestas por los marcos coloniales, capitalistas y patriarcales que permean la institución escolar.

Esta pedagogía del rechazo no solo cuestiona el mandato de neutralidad que domina los discursos educativos convencionales, sino que también promueve formas de disenso, afectividad crítica y resistencia situada que posibiliten imaginar y construir otros futuros políticos. En consecuencia, la ciudadanía crítica se redefine como una práctica ética y contextualizada, comprometida con la transformación social, la justicia epistémica y la dignidad colectiva.

Esta perspectiva encuentra un eco decisivo en los hallazgos de esta investigación, en los cuales tanto docentes como estudiantes demandan una transformación profunda de la enseñanza de las ciencias sociales y políticas, que deje atrás el enciclopedismo, el verticalismo y la desconexión con la vida cotidiana. En consonancia con esta demanda, Pagès (2015) sostiene que la educación política en una sociedad democrática no puede limitarse a una preparación funcional para vivir en democracia, sino que debe orientarse a formar ciudadanos capaces de analizar críticamente la realidad, intervenir en ella y comprometerse con su transformación.

Desde esta óptica, enseñar ciencias sociales implica generar experiencias formativas donde se reconozca el conflicto, se valoren los derechos humanos y se construya colectivamente el significado de lo político. Así, la educación ciudadana se convierte en una práctica deliberativa y emancipadora, que no busca reproducir el orden vigente, sino disputarlo desde una racionalidad crítica.

Por último, en esta disertación teórica, se ha defendido que la formación política desde las ciencias sociales debe orientarse hacia una perspectiva dialógica y decolonial, que articule el pensamiento crítico occidental con las epistemologías del sur, los saberes ancestrales y las experiencias locales. Esta propuesta se sitúa en la frontera epistémica y pedagógica, promoviendo una educación que no solo explique el mundo, sino que se comprometa con su transformación desde una praxis ética, situada y emancipadora.

Se trata entonces, de pensar la formación política desde las ciencias sociales en clave dialógica y decolonial implica no solo renovar las metodologías y contenidos, sino redefinir radicalmente los fines mismos de la educación. Supone desbordar las lógicas tecnocráticas y funcionalistas, para recuperar la dimensión ética, estética y política del acto educativo. Desde la teoría fundamentada construida en este estudio, la formación política crítica emerge como una práctica situada de reafirmación de la existencia, que integra los cuerpos, los territorios, los saberes ancestrales y las luchas sociales en una pedagogía viva, comprometida y transformadora.

Competencias ciudadanas del siglo XXI y educación política para el empoderamiento estudiantil

En el marco de los desafíos contemporáneos que enfrentan las democracias latinoamericanas, la noción de competencias ciudadanas ha sido objeto de revisiones críticas que buscan superarlas como simples indicadores conductuales o técnicos. En su lugar, se propone una relectura situada y emancipadora que las comprenda como procesos complejos, relacionales y ético-políticos que articulan saberes, emociones y prácticas transformadoras. En esta perspectiva, el empoderamiento estudiantil no se reduce a una meta curricular, sino que se configura como horizonte ético-pedagógico que interpela la escuela como espacio de deliberación, resistencia y construcción de subjetividades críticas (Jiménez Saldarriaga, González Arrubla & González Rivera, 2024; Ortiz Portocarrero, 2024).

El tránsito hacia un enfoque crítico de las competencias ciudadanas del siglo XXI exige repensar los marcos institucionales que las han regulado históricamente, como las pruebas SABER en Colombia o el estudio ICCS (Schulz et al., 2022), sin desestimarlos del todo. Estos instrumentos pueden ser resignificados desde una

pedagogía crítica y situada que reconozca la coexistencia de racionalidades múltiples, en un campo de tensión entre la lógica evaluativa global y los saberes localizados. Así, el reto no es desechar dichas referencias, sino someterlas a un juicio pedagógico que permita su contextualización, problematización y complementariedad con otras formas de conocer, ser y actuar políticamente (Valencia Carvajal & Ocampo Ospina, 2016; Mignolo, 2003; Knobloch, 2019)

El enfoque de competencias ciudadanas no puede desligarse del concepto de pensamiento fronterizo, en tanto espacio epistémico donde convergen y se disputan los sentidos de la ciudadanía. Desde esta mirada, el aula se convierte en un laboratorio democrático en el que los estudiantes ensayan posicionamientos, contrastan valores y elaboran propuestas transformadoras en diálogo con la complejidad de sus realidades. Tal como plantea Rahatzad et al. (2013), este pensamiento fronterizo permite trascender dicotomías binarias entre lo global y lo local, lo tradicional y lo moderno, y promueve la construcción de una ciudadanía plural, crítica y comprometida con la justicia social.

La integración de estas categorías en una propuesta pedagógica crítica exige repensar el lugar de la escuela como espacio de socialización política, donde los estudiantes no solo adquieran conocimiento sobre democracia, derechos o instituciones, sino que desarrollen disposiciones para la acción colectiva, la construcción de consensos y la transformación de conflictos desde una ética pública.

Como señalan Bolívar y López (2022), el desarrollo de competencias ciudadanas debe entenderse como un proceso cultural y no simplemente como una suma de destrezas evaluables, ya que implica la reconstrucción del sentido de lo común en una sociedad fragmentada. En este marco, las competencias se articulan con prácticas de deliberación, sensibilidad ante la injusticia, reconocimiento de la pluralidad, y capacidad para actuar políticamente desde lo cotidiano. Esto se articula con las categorías emergentes identificadas en esta investigación, que muestran cómo el aula puede convertirse en un espacio de agencia crítica.

La apuesta por una ciudadanía crítica implica, además, asumir que estas competencias no pueden enseñarse al margen de las experiencias históricas, sociales y territoriales de los sujetos. Las categorías de análisis evidencian que el

empoderamiento político no es un efecto espontáneo de la escolarización, sino el resultado de una praxis educativa que conjuga saber disciplinar, experiencia vivida y horizonte emancipador. Así, competencias como la argumentación crítica, la toma de decisiones responsables o la participación democrática deben concebirse como capacidades en permanente construcción, abiertas al conflicto, a la duda y a la negociación. Este enfoque dialógico y situado se distancia del paradigma conductista, y se vincula con propuestas filosófico-pedagógicas que reivindican una racionalidad ética, sensible y transformadora (Quesada, 2022; Facione, 1990; OEI, 2020).

De acuerdo con lo anterior, esta visión crítica de las competencias ciudadanas permite situar la educación política en el centro del proyecto pedagógico. No se trata de añadir contenidos cívicos a un currículo fragmentado, sino de reconstruir el tejido pedagógico en torno a la pregunta por el bien común, la justicia social y la posibilidad de actuar colectivamente en contextos adversos. En palabras de Quesada (2022), pensar críticamente en tiempos revueltos es, ante todo, “una forma ética de habitar el mundo”, que implica reconocer los sesgos, las emociones y las estructuras que atraviesan nuestro pensamiento. Desde esta perspectiva, las competencias del siglo XXI no son herramientas neutras, sino líneas de subjetivación política que pueden habilitar o restringir la agencia democrática de las y los estudiantes.

Una formación política orientada al empoderamiento estudiantil requiere de una didáctica que articule lo cognitivo con lo afectivo, lo individual con lo colectivo, y lo local con lo global. En este sentido, la propuesta de ciudadanía crítica debe partir de las experiencias de los propios estudiantes, reconociendo sus trayectorias, memorias y disputas, como condiciones de posibilidad para el aprendizaje significativo. Como lo afirma Jiménez (2024), se trata de “fortalecer una ciudadanía situada que permita a los jóvenes ejercer su derecho a la palabra, a la acción y a la transformación de su entorno escolar y comunitario” (p. 67). Esta perspectiva interpela directamente las formas tradicionales de enseñanza política, centradas en la memorización normativa, e invita a su reapropiación desde una ética de la participación.

Además, el enfoque de competencias ciudadanas debe contemplar la integración de saberes ancestrales y comunitarios como base epistémica para el ejercicio ciudadano. Según Albán Achinte (2023), las pedagogías del sur proponen un

modelo educativo en el que la ciudadanía no se construye exclusivamente desde el contrato liberal, sino desde el vínculo con la comunidad, la tierra y los ciclos de la vida. Esta concepción resuena con la propuesta del "buen vivir", que redefine las nociones de bienestar y desarrollo desde parámetros ecológicos, espirituales y colectivos, ampliando el espectro de sentidos posibles de lo político en el aula (Yapú, 2011).

Desde esta lógica, el empoderamiento estudiantil implica no solo reconocer las voces de los jóvenes, sino habilitar estructuras institucionales que garanticen su participación efectiva en los procesos de toma de decisiones escolares. Experiencias como las desarrolladas en el proyecto "Nuevas formas de participación para la construcción de una ciudadanía global" (MEN, 2023), demuestran que es posible construir espacios pedagógicos en los que se promueva el liderazgo estudiantil, la deliberación democrática y el compromiso con las problemáticas territoriales. La participación, entonces, no es un complemento decorativo, sino una condición constitutiva de una escuela democrática.

Finalmente, la noción de competencias ciudadanas del siglo XXI debe incluir dimensiones emergentes como la conciencia ecológica, el pensamiento digital crítico y la interculturalidad, para responder a los retos globales que configuran el presente educativo. Estas dimensiones no pueden ser desarrolladas sin una revisión crítica del currículo, la evaluación y las metodologías, que permita la creación de ambientes educativos donde el conocimiento sea producido colectivamente, situado en la vida y orientado a la transformación social (UNESCO, 2018; Canal, 2020). Solo así será posible consolidar una formación política que no solo informe, sino que forme sujetos capaces de actuar con autonomía, dignidad y compromiso en un mundo profundamente desigual.

Por otro lado, en el contexto de transformaciones sociales, culturales y tecnológicas propias del siglo XXI, la formación ciudadana adquiere una dimensión estratégica para el empoderamiento estudiantil, en tanto propone una educación orientada a desarrollar habilidades para la participación crítica, democrática y transformadora. Como sostiene Zubero (2015), las competencias ciudadanas deben ser concebidas como capacidades que habilitan a los sujetos no solo para integrarse en las estructuras sociales existentes, sino para cuestionarlas, modificarlas y participar

en su reconstrucción desde una perspectiva ética. Este enfoque implica desplazar la mirada de una ciudadanía centrada en el cumplimiento normativo hacia una ciudadanía comprometida con la justicia social, el pluralismo y la agencia política.

Las investigaciones recientes han destacado la necesidad de reconfigurar el sentido formativo de las competencias ciudadanas superando su interpretación tecnocrática y funcionalista. En este sentido, Jiménez (2024) advierte que muchas veces la enseñanza de la ciudadanía se reduce a la transmisión de contenidos normativos, desconectados de la experiencia cotidiana del estudiantado, lo cual limita su potencial emancipador.

Frente a ello, se propone una pedagogía situada que integre dimensiones cognitivas, emocionales y prácticas de la ciudadanía, en diálogo con contextos específicos, realidades territoriales y problemáticas sociales concretas. Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Albareda, García Pérez y Santisteban (2012), quienes subrayan que las competencias ciudadanas deben construirse desde la experiencia, el conflicto y el diálogo, promoviendo la deliberación crítica y la acción transformadora.

El informe de la OEI (2020) sobre las competencias para el siglo XXI, enfatiza la relevancia de integrar competencias sociales, cívicas y globales como parte esencial de la formación integral. Estas incluyen el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, la comunicación empática, la colaboración y la conciencia intercultural, habilidades fundamentales para una ciudadanía activa en sociedades complejas.

Sin embargo, el informe reconoce también los desafíos que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos para traducir estas competencias en prácticas pedagógicas concretas, debido a la persistencia de modelos tradicionales, rigideces curriculares y limitaciones institucionales. En consecuencia, el reto está en articular políticas públicas, formación docente y prácticas escolares que permitan operacionalizar estas competencias de manera situada y contextualizada.

Desde un enfoque latinoamericano, Pagès (2012) ha insistido en que las competencias ciudadanas no pueden desligarse del desarrollo del juicio histórico, la conciencia política y la participación en conflictos sociales, ya que “la ciudadanía no se enseña únicamente con normas, sino que se construye a través de procesos de

problematización de la realidad” (p. 69). Esta afirmación invita a reconfigurar los dispositivos curriculares y metodológicos desde una perspectiva pedagógica crítica que asuma la ciudadanía como una práctica compleja, situada y conflictiva. Así, las competencias ciudadanas del siglo XXI no deben ser entendidas como habilidades abstractas o descontextualizadas, sino como procesos de subjetivación política, donde los estudiantes aprenden a interpretar, interpelar y transformar su entorno.

Asimismo, las propuestas de García Pérez y Santisteban (2015) apuntan hacia la necesidad de una ciudadanía crítica y cosmopolita, fundamentada en la comprensión de las múltiples escalas de la experiencia social, desde lo local hasta lo global. La formación política desde las ciencias sociales, en este sentido, no solo prepara para el ejercicio de derechos en contextos institucionales, sino que habilita para el ejercicio de la crítica, la denuncia y la propuesta en escenarios de exclusión, conflicto o injusticia. En este marco, el empoderamiento estudiantil se configura como una práctica pedagógica que fortalece la capacidad de agencia de los jóvenes, reconociéndolos como sujetos políticos activos.

Por último, Ortiz Portocarrero (2024), en su tesis sobre competencias ciudadanas y empoderamiento juvenil, sostiene que dichas competencias deben construirse desde una práctica pedagógica situada, que tenga en cuenta la diversidad cultural, los contextos de exclusión y las trayectorias de vida de los estudiantes. Según el autor, “la escuela debe convertirse en un espacio para la construcción democrática del conocimiento, donde se reconozcan los saberes de los estudiantes como insumos fundamentales para la formación ciudadana” (p. 135). Este planteamiento se articula con una concepción de las competencias ciudadanas como capacidades dialógicas, críticas y éticas que se desarrollan en comunidad y no de forma individualizada.

En el marco de las competencias ciudadanas del siglo XXI, el pensamiento crítico no puede seguir siendo una habilidad ornamental ni un eslogan pedagógico vacío. Como advierte Quesada (2022), vivimos en una era donde la saturación informativa, la manipulación emocional y la posverdad han erosionado la capacidad de discernimiento, por lo que “la educación da la espalda al pensamiento una vez más”, mientras los ciudadanos quedan atrapados en “dolores del pensar” que entorpecen su juicio y su agencia ética (pp. 6-8). En este contexto, formar ciudadanos críticos exige

algo más que enseñar técnicas argumentativas: implica cultivar una racionalidad sensible, ética y situada, que permita interpretar el mundo desde una lógica compleja y dialógica, capaz de confrontar los sesgos, desmontar los prejuicios y orientar la acción hacia el bien común. Este tipo de pensamiento, que Quesada denomina “virtuoso”, conecta con la tradición de Dewey (1933) y Facione (1990) en cuanto a su vínculo con la justicia, la empatía y la sabiduría práctica.

Lejos de la racionalidad instrumental dominante, la propuesta de Quesada (2022) se articula con los planteamientos de la pedagogía crítica latinoamericana al señalar que “pensar bien” no es solo un ejercicio intelectual, sino una forma ética de estar en el mundo. Esta racionalidad virtuosa exige reconocer las emociones, escuchar al cuerpo y cuestionar los sistemas de creencias heredados, lo cual entronca con las pedagogías feministas y decoloniales que conciben el pensamiento como práctica encarnada y política.

Así, la educación para el pensamiento político desde un horizonte crítico se convierte en una forma de resistencia ante los discursos hegemónicos que normalizan la injusticia y ocultan las desigualdades estructurales. En este sentido, cultivar el pensamiento crítico es también cultivar la conciencia de lo posible, es decir, la capacidad de imaginar y construir alternativas desde una ética del cuidado, la justicia social y el respeto a la diversidad epistémica.

Desde esta perspectiva, las competencias ciudadanas no pueden reducirse a estándares evaluables ni a listas de habilidades descontextualizadas. Más bien, deben entenderse como procesos complejos de subjetivación crítica, donde el estudiante no solo aprende a argumentar, sino a preguntarse por los valores que sustentan sus juicios, por las consecuencias de sus decisiones y por las narrativas que configuran su visión del mundo.

Como subraya Quesada (2022), “la calidad de nuestro pensamiento define la calidad de nuestra vida” (p. 19), lo que implica que una educación política emancipadora debe abrir espacios para el cuestionamiento, la indagación, el silencio reflexivo y el diálogo ético. En este sentido, el pensamiento crítico no es un lujo intelectual, sino una necesidad vital para enfrentar las amenazas de la manipulación mediática, el autoritarismo y la normalización de la violencia.

El pensamiento crítico, en tanto habilidad y disposición ética, es inseparable de una ciudadanía activa y transformadora. Así lo confirman también los enfoques contemporáneos de educación ciudadana que abogan por una formación integral orientada a la justicia global, la sostenibilidad y la participación democrática (OEI, 2020).

A la luz de estos enfoques, las escuelas deben dejar de ser espacios de domesticación del pensamiento y convertirse en comunidades dialógicas donde se cultive la virtud de pensar, entendida no solo como análisis riguroso, sino como ejercicio de sensibilidad, empatía y responsabilidad colectiva. En consecuencia, el aula se redefine como escenario de emancipación, donde se aprende no solo a pensar con lógica, sino a pensar con el otro y desde el otro, asumiendo la incomodidad del disenso y el valor de la escucha como fundamentos éticos del pensamiento democrático.

La construcción de competencias ciudadanas no puede ignorar las heridas coloniales, las brechas de desigualdad ni la persistencia de estructuras autoritarias. Por ello, como argumenta Bajaj (2022), una pedagogía ciudadana comprometida con la justicia social debe incluir contenidos sobre historia crítica, derechos colectivos, luchas sociales, racismo estructural y memoria histórica. Esta integración curricular no es simplemente un ejercicio de contenido, sino un posicionamiento político que define desde dónde y para quién se enseña. Es, en palabras de Walsh (2009), “una pedagogía de la interpelación”, que no educa en abstracto, sino desde los cuerpos, los territorios y las memorias.

Finalmente, el empoderamiento estudiantil exige también repensar las formas de evaluación en la formación ciudadana. Las pruebas estandarizadas, aunque útiles para establecer ciertos parámetros, no pueden capturar la complejidad de los aprendizajes éticos, políticos y contextuales. En su lugar, se requieren formatos evaluativos dialógicos, narrativos y situados, como los proyectos de intervención, las bitácoras reflexivas o las asambleas escolares, que permitan al estudiante ejercer su voz crítica y construir sentido colectivo. Como propone Santisteban (2019), la ciudadanía escolar no debe ser un simulacro, sino una práctica vivida cotidianamente, con reglas compartidas, conflictos gestionados democráticamente y decisiones colectivas que afecten el entorno.

Conclusiones

La articulación de los cuatro apartados producto de la teoría fundamentada, permite comprender que la educación en Ciencias Sociales no puede seguir concebida como una mera transmisión de contenidos, sino como una praxis situada, dialógica y crítica que interroga las condiciones históricas, culturales y políticas de la escolarización.

La pedagogía situada revela la necesidad de reconocer las trayectorias, saberes y territorios de los sujetos como puntos de partida para una enseñanza significativa, mientras que la didáctica reflexiva interpela el rol del docente como intelectual comprometido, capaz de problematizar su práctica en función del contexto y de los sentidos emancipadores de su labor.

En este marco, la formación política y ciudadana trasciende su carácter instrumental para constituirse en un campo de disputas ético-políticas donde se configuran formas de agencia, participación y subjetivación crítica. Finalmente, el enfoque sobre competencias ciudadanas del siglo XXI y educación política para el empoderamiento estudiantil sintetiza y actualiza estas perspectivas, al proponer una formación integral que articule pensamiento crítico, sensibilidad ética, participación democrática y reconocimiento de la diversidad epistémica.

Así, el conjunto de categorías y aportes teóricos revisados convergen en una propuesta pedagógica orientada a la transformación social, en la que las Ciencias Sociales se reconfiguran como espacios de resistencia, deliberación y construcción colectiva de lo común. Lejos de reproducir lógicas tecnocráticas o autoritarias, esta propuesta reivindica el derecho a una educación situada que forme sujetos capaces de pensar el mundo, interpelarlo y transformarlo con dignidad, justicia y compromiso.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

En cumplimiento de las condiciones establecidas para la tesis doctoral, en este apartado se presenta el proceso metodológico de la investigación. El estudio se desarrolla en un contexto educativo distrital donde confluyen interacciones entre docentes de educación media y estudiantes del mismo nivel, quienes construyen significados a partir de sus vivencias cotidianas en el ámbito escolar. A partir del análisis de estas interacciones, se genera como resultado la elaboración de una teoría fundamentada que conceptualiza, codifica y categoriza una realidad educativa.

Por estas razones, el principio epistemológico se basa en el interaccionismo simbólico, cuya intencionalidad, según Blumer (1982), se dirige al análisis de las interacciones y los significados que se desprenden de ellas en la realidad. Además, esta postura filosófica posibilita la comprensión del proceso en el que se definen las personas en un escenario social específico.

En el contexto educativo de las instituciones participantes, se tiene en cuenta la ausencia de orientaciones pedagógicas enfocadas al desarrollo de competencias ciudadanas para el siglo XXI, que permitan una formación política escolar desde el desarrollo del pensamiento crítico. Así, metodológicamente se enfatiza en las interpretaciones de docentes y estudiantes determinadas, cuya comprensión del problema se alcanza desde un enfoque cualitativo, con los presupuestos propios del paradigma interpretativo y con un diseño metodológico dado desde la teoría fundamentada.

Esta propuesta metodológica permite organizar el proceso investigativo, ya que el interaccionismo simbólico le da un sustento filosófico a la teoría fundamentada en el ejercicio interpretativo de las interacciones de docentes y estudiantes, así como soporte a las preguntas de investigación, las estrategias para la recopilación y el análisis de datos.

El enfoque epistemológico y metodológico

Para determinar el enfoque epistemológico y metodológico, es importante resaltar que su fundamento se organiza desde el interaccionismo simbólico. Según

Blumer (1982), la experiencia de vida está llena de significados que se construyen a través de la interacción humana. Ahora bien, entender los contextos escolares a partir de este principio filosófico, posibilita una forma de percibir e interpretar cómo actúan las poblaciones inmersas en la realidad educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la manera como proceden ante fenómenos socioculturales y políticos.

El interaccionismo simbólico parte de la revisión directa del mundo social y de las acciones que desarrollan los individuos y colectivos en él. De acuerdo con Blumer (1982):

Dichas actividades estructuran la incesante vida social de todo grupo humano, tanto si se trata de uno pequeño (una familia) o de uno grande (una nación). De la observación de la acción social extraemos las categorías que utilizamos para asignar un orden conceptual a la estructura y a la vida social de un grupo humano determinado (p.40).

Para la tesis es fundamental tener presente el trasegar de la vida diaria de los agentes educativos que están inmersos en la realidad escolar. Por tanto, se considera importante percibir su entorno a partir de la construcción de significados compartidos que se dan a través de símbolos. Estos significados son adaptables según las circunstancias locales y culturales que se dan en las acciones colectivas desarrolladas en el proceso de interacción.

Desde este lugar, el interaccionismo simbólico como marco epistémico permite evaluar las relaciones dentro y fuera del entorno escolar, que influyen en la configuración ciudadana de estudiantes y docentes. Asimismo, da la posibilidad de estructurar orientaciones pedagógicas acordes a las realidades personales, sociales y culturales presentes en el ámbito escolar.

La propuesta epistémica del interaccionismo simbólico permite comprender la manera en la que se forman los conceptos en las interacciones entre personas. Esto es importante para entender la formación política escolar desde una perspectiva crítica y colaborativa. Debido a eso, pensar desde la percepción y la interacción es una manera de entender como los estudiantes y docentes que tienen dificultades en la formación de un carácter político y un sentido de la ciudadanía, lo hacen de una manera particular en el contexto en el que se desenvuelven cotidianamente. Esto

implica que también se reforman los métodos pedagógicos y didácticos que posibilitan adquirir habilidades críticas y ciudadanas en el ámbito de la educación.

Proceso Metodológico

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, centrado en las propiedades, características y naturaleza de los fenómenos. Según Strauss y Corbin (2002), en una investigación como esta se

produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación (...) al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (pp. 19-20).

De este modo, el investigador no solo observa la realidad, sino que la interpreta y la construye a partir de su propia experiencia y de la interacción con los sujetos involucrados. Esto le permite formular preguntas antes, durante y después de la recolección de datos, y adaptar su enfoque según se desarrolla la investigación.

El enfoque cualitativo se sustenta epistemológica y ontológicamente. Desde el ámbito epistemológico, la realidad social se estudia a través de maneras y procesos que originan conocimiento. Desde el ámbito ontológico, la realidad es compleja, con características históricas, socioculturales y subjetivas. Según Trujillo et al. (2019):

Esta realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, simbólicos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Por lo tanto, se debe investigar los fenómenos sociales y buscar patrones de intercambio, para obtener resultados, compartir y construir significados e interpretaciones sobre esa realidad mediante la práctica e interacción y consenso que los sujetos mantienen entre sí (p.28).

En esta investigación, predomina una lógica inductiva, que ve al objeto de estudio de lo particular a lo general, comprendiendo parte por parte, dato por dato, la realidad hasta llegar a una perspectiva más amplia. En efecto, se pueden entrelazar distintos puntos de vista tanto de los informantes como del investigador durante el proceso, modificando no solo el fenómeno de estudio, sino sus posibles categorías y conceptos interpretativos. Como lo hace notar Hernández (2018) “a lo largo del trayecto cualitativo, adquiere un punto de vista tanto interno como externo y una doble

perspectiva: analizar los aspectos explícitos, consientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes” (p.9).

Desde el enfoque cualitativo en el campo educativo, se pretende comprender con esta investigación, las concepciones de estudiantes y docentes sobre los procesos de formación política y ciudadana en la educación media secundaria, que posibiliten una teoría emergente y una propuesta pedagógica desde los aportes que resulten de la interacción de los actores educativos partícipes en el proceso. Esto puede conducir a un posible cambio de las prácticas docentes y los escenarios socioeducativos inmersos en la realidad social de la escuela. Justamente, esta perspectiva investigativa busca adoptar decisiones argumentadas y expresarlas en un conjunto organizado de conocimientos.

De esta manera, el enfoque epistemológico, ontológico y metodológico va de la mano con el paradigma que enmarca la investigación, para este caso, el paradigma interpretativo. De acuerdo con Erickson (1986), este paradigma reúne un conjunto de corrientes humanistas e interpretativas cuyo eje articulador es el estudio de los significados del quehacer de los seres humanos y del mundo social. El paradigma interpretativo, profundiza en el mundo subjetivo de las personas y en la comprensión de significados. En este sentido se entiende que:

toma en cuenta las experiencias para el entendimiento del mundo y reconoce en la configuración de las subjetividades la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales. Así, el conocimiento puede asumirse como el resultado de un ejercicio de construcción humana que no concluye al acercarse a las respuestas y soluciones frente a los problemas, sino que se transforma y abre a otras posibilidades epistemológicas (Miranda et al., 2020, p. 9).

El propósito fundamental de este paradigma en la investigación es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde las personas y sus contextos. De hecho, parte de la premisa de retornar al pasado para comprender y confrontar mejor el presente. Asimismo, necesita plantear métodos y diseños amplios y emergentes desde la globalidad y la contextualización (Lorenzo, 2006). En el ámbito educativo, busca evidenciar como se establecen los significados, asumiendo como criterios de validez los acuerdos intersubjetivos en el contexto escolar. Evidentemente, este paradigma “enfatisa en la comprensión e interpretación de la realidad educativa,

desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos (...) y otras características del proceso educativo no observables directamente, ni susceptibles de experimentación” (Latorre, 2021, p. 42). Dentro de ese orden de ideas, el enfoque y el paradigma epistemológico y metodológico propuesto, articulan una lectura comprensiva de la realidad como resultado de una interacción escolar particular y posibilita proponer unas orientaciones pedagógicas en los contextos donde se desarrolló dicho estudio.

Diseño metodológico

La investigación utiliza el diseño propuesto desde la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). De las características establecidas para este método, se pueden destacar los siguientes aspectos:

El primero es la finalidad de la teoría que se pretende alcanzar. La investigación aporta una serie de categorías, conceptos y proposiciones que se relacionan mediante un marco de referencia integrado. Para ello se dispone de una categorización inicial que se reformula a partir del trabajo de campo desarrollado con los instrumentos definidos para la intervención. En palabras de Kelle (2005), la teoría fundamentada permite constituir ejes o familias de codificación teórica que posibilitan analizar o interpretar las interacciones a través de sus relaciones con,

1. fenómenos donde la acción e interacción se dirigen al objeto de estudio, 2. condiciones causales que llevan a la consecución de estos fenómenos, 3. atributos del contexto del fenómeno investigado, 4. condiciones adicionales que intervienen en la forma en que el fenómeno investigado es influenciado, 5. estrategias de acción e interacción que utilizan los actores para manejar el fenómeno y, 6. la consecuencia de sus acciones e interacciones (p.8).

Visto de esta forma, la particularidad teórica busca entender cómo los supuestos investigativos son relativos e inherentes al proceso subjetivo que se reconstruye constantemente en cada momento. Además, que el método propuesto no generaliza la teorización localizada en la investigación.

El segundo es la delimitación del objeto de estudio a partir de la formulación de categorías del proceso y el método comparativo constante. Se inicia con la fase de la definición del problema, y su importancia en el ámbito educativo, el marco conceptual inicial y los propósitos, es decir la “teoría que explica el proceso o fenómeno”

(Hernández y Mendoza, 2018 p. 525). Estos elementos emergen en un proceso comparativo constante entre trabajo de campo (recolección de datos) y contrastación teórica. En esta medida, la investigación parte de la necesidad de evidenciar como se despliegan los procesos de educación política en estudiantes de grado Undécimo en instituciones educativas públicas de la localidad séptima en Bogotá; y como conllevan éstos a la organización de unas orientaciones pedagógicas dadas desde el desarrollo de competencias ciudadanas para el siglo XXI y el pensamiento político.

De manera paralela, se procede al diseño de las técnicas de obtención de datos, la selección de informantes clave y la recopilación de información a partir del abordaje investigativo de las categorías preliminares, refinándolas sucesivamente hasta alcanzar una saturación de datos. En la teoría fundamentada, cabe destacar que los datos interpretados por el investigador son cruciales. En este sentido, como indica Arias (2012), la reconstrucción del evento es fundamental, ya que para que surja el significado de este fenómeno, se requiere la participación tanto de quien lo experimentó como de quien busca resaltarlo.

Para evidenciar los procesos de educación política en los estudiantes de media secundaria, se recurre al análisis de los datos transcritos a partir del empleo de las técnicas e instrumentos de investigación, los memos y los posteriores procesos de codificación y categorización.

Las técnicas utilizadas en esta investigación es el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Los instrumentos fueron las encuestas abiertas aplicadas en las instituciones con mayor distancia y dificultad para la recolección de datos y las guías de entrevista en los colegios más cercanos al lugar de trabajo del investigador. Ambos instrumentos se aplicaron a estudiantes de grado undécimo y los docentes que ejercen su trabajo en los espacios académicos de ciencias sociales y políticas en este grado por cada Institución educativa.

Con base en la información recopilada, se inició con una categorización abierta que identificó categorías o códigos conceptuales en los datos; luego se realizó una categorización axial donde se establecieron relaciones entre categorías, y finalmente se llevó a cabo una categorización selectiva que puso de manifiesto las relaciones entre categorías y los propósitos centrales en la investigación. En la perspectiva

planteada en este diseño metodológico, se demostró tanto el contenido explícito como el oculto en los datos obtenidos. Teniendo en cuenta a Arias (2012) la codificación debe tener presente

no sólo los contenidos explícitos formulados por los participantes, sino también 'aquello' que los actores sociales quisieron decir, aquello que no se ha explicitado en palabras, pero flota en el aire y tiene que ver con la significación que la persona le da al evento de estudio (p.66).

Después, se presenta el muestreo teórico producto de este ejercicio, que considera la revisión documental y conceptual que complementan las categorías emergentes. En esta etapa, se emplea el método comparativo constante, la escritura de notas (memos) y la codificación. Los memos son textos que recopilan aspectos importantes del proceso de investigación, incluyendo elementos metodológicos, teóricos, analíticos y descriptivos.

Los memos metodológicos permiten generar notas relacionadas con elementos de la metodología como el muestreo y los procedimientos de recolección de datos. Los memos teóricos aportan notas relacionadas con las categorías emergentes y el progreso en la generación de teoría fundamentada. Los memos analíticos posibilitan el análisis de los datos en cuanto al rigor y la saturación teórica. Y los memos descriptivos parten de textos relacionados con observaciones personales del investigador durante el proceso de investigación (Vivar et al., 2010).

Por último, se desarrolla el proceso de triangulación teórica y la redacción del informe final, donde se elaboraron y presentaron la teoría emergente que permitió el diseño de las orientaciones pedagógicas para la formación de las competencias ciudadanas en los estudiantes de media secundaria. Todo este proceso se puede sintetizar en la figura número 6:

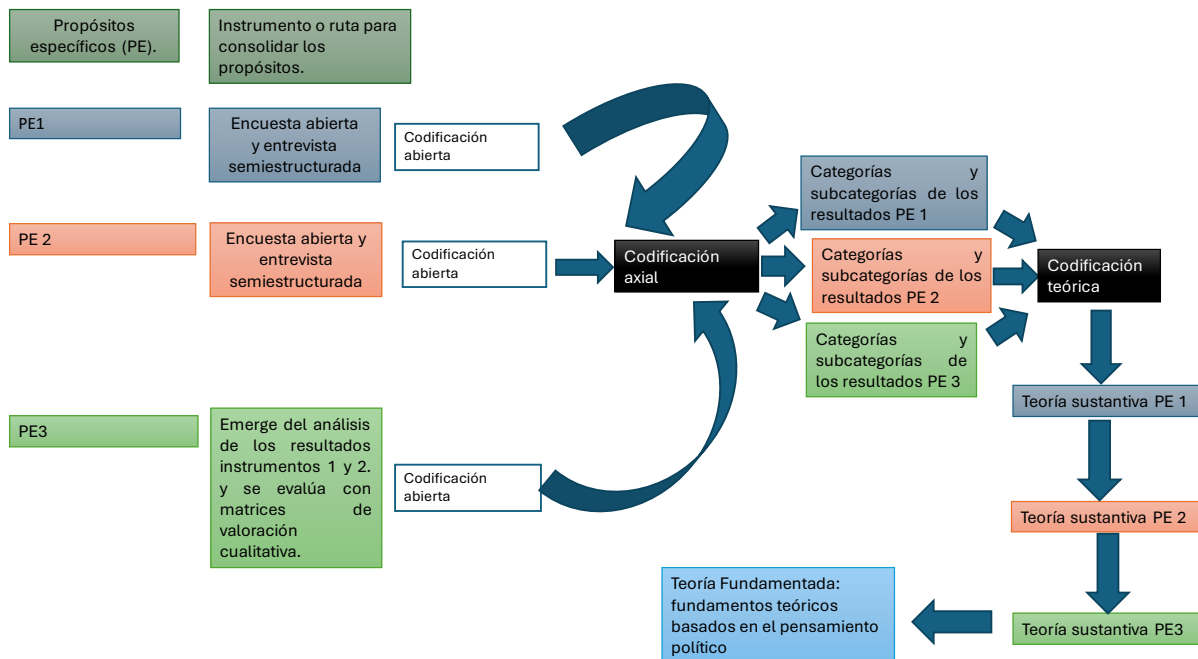


Fig. 6. Ruta metodológica de investigación. Elaboración propia.

Este proceso se lleva a cabo siguiendo las pautas del manual de escritura doctoral propuesto por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. La investigación se clasifica como de campo y cualitativa, de acuerdo con Esteves et al. (2022) ya que combina la investigación documental con la investigación de campo, para lograr una comprensión profunda del fenómeno estudiado y sus elementos constitutivos. En cuanto al nivel de investigación, se organiza desde lo descriptivo, al detallar el contexto observado, definir, clasificar y caracterizar el objeto de estudio, hasta lo interpretativo, al emplear métodos de recolección de datos basados en muestras teóricas que generan un razonamiento conceptual coherente con el fenómeno estudiado.

Contextualización e Informantes Clave

La investigación se desarrolla en la Localidad Séptima de Bogotá (Bosa), ubicada al sur de la ciudad. Esta localidad cuenta con una población de 753.496 habitantes, lo que equivale al 9,21% de los habitantes de la capital colombiana.

La Población en Edad Escolar (PEE) corresponde a las niñas, niños y adolescentes entre 3 y 16 años, quienes tienen el derecho fundamental de acceder a la educación. En el año 2022, esta población en la localidad era de 102.490 niños y

niñas, según datos de la Dirección de Evaluación de la Educación (2023). La oferta educativa en la zona está a cargo de 120 colegios, distribuidos de la siguiente manera: 81 colegios privados, 29 colegios distritales y 10 colegios distritales en administración (Alarcón et al., 2023).

Las instituciones educativas públicas consideradas en la investigación se seleccionaron bajo criterios de acceso por conveniencia, ubicación en la localidad y un número de estudiantes superiores a 1.200. Los 3 colegios seleccionados son: Carlos Albán Holguín (CAAH), Carlos Pizarro León Gómez (CCPLG) y el Porvenir (CEP).

En las Instituciones Educativas Distritales (IED) Carlos Albán Holguín (CAAH), Carlos Pizarro León Gómez (CCPLG), se desarrolló la encuesta abierta utilizando el formulario de Google forms. En el IED El Porvenir, debido a la facilidad institucional para el trabajo de campo en cuanto a su lejanía y la disposición de los espacios físicos se desarrollan las entrevistas semiestructuradas. Los estudiantes se vinculan voluntariamente como informantes clave en la investigación, se entrega y firma el consentimiento informado aprobado por los directivos de cada institución (anexo 1). De igual manera, se cuenta con la participación voluntaria de 6 docentes de Ciencias Sociales y Políticas (DCSP), quienes firmaron los cuestionarios y consentimientos informados desarrollados (ver anexo 2). Asimismo, se presenta en la tabla 1 sus datos codificados preservando la reserva de sus nombres y la confiabilidad de la información suministrada.

Tabla 1. Docentes de ciencias sociales y políticas (DCSP) encuestados.

Código	Formación del docente	Institución educativa
DCSP 1	Licenciada en ciencias sociales	Carlos Pizarro León Gómez
DCSP 2	Magister en Educación	Carlos Albán Holguín
DCSP 3	Licenciado en ciencias sociales	Carlos Albán Holguín
DCSP 4	Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, Magister en Educación	Carlos Albán Holguín
DCSP 5	Licenciado en filosofía	El Porvenir
DCSP 6	Especialista de la enseñanza de la historia, Magíster en historia	El Porvenir

Autoría propia

De esta manera, se cuenta con dos licenciados en ciencias sociales, otro en filosofía y tres magísteres en el campo de la educación, lo que permite una lectura

especializada en ciencias sociales. Esto facilita la saturación de las categorías de interpretación y, en consecuencia, una definición más clara de la unidad de análisis en esta investigación.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

Diseñar un modelo teórico basado en las competencias ciudadanas del siglo XXI, es una condición necesaria para el sistema educativo público de la ciudad de Bogotá. En este sentido, es fundamental considerar las percepciones de los estudiantes y docentes de diferentes instituciones de la localidad de Bosa. Para alcanzar esta apuesta, se requiere la utilización de técnicas e instrumentos que desde su formulación permitan establecer protocolos de validación coherentes con los criterios éticos de la investigación cualitativa (ver anexo 2 a 9).

Cuando se hace la selección de los informantes clave es fundamental elegir el diseño pertinente y los instrumentos correctos para interpretar con mayor profundidad esa realidad social que se pretende investigar, por tal motivo se presenta las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como las etapas del proceso investigativo (Ver figura 8)

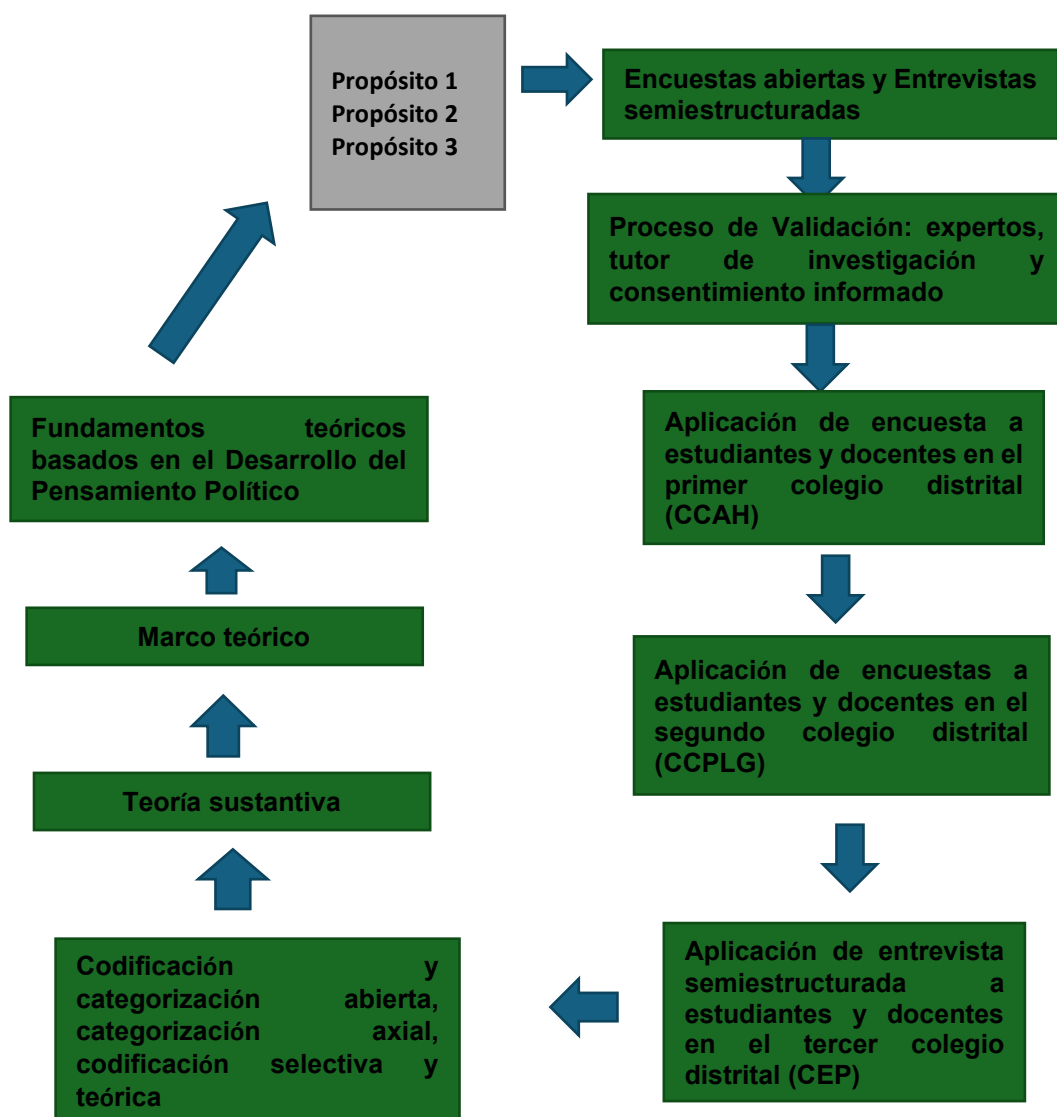


Figura 8. Validaciones y etapas de la investigación. Autoría propia

Para abordar el primer y segundo propósito específico: Analizar las percepciones de los estudiantes de educación media sobre la formación política y las competencias ciudadanas, considerando sus necesidades, intereses y desafíos, Y Examinar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para la enseñanza de la formación política y las competencias ciudadanas en colegios públicos de la localidad séptima de Bogotá, identificando sus fortalezas y limitaciones. (PE1, PE2), se utilizaron técnicas basadas en cuestionarios y guías de entrevista.

En cuanto a los instrumentos, en primera medida, se empleó la encuesta en modalidad abierta. Los cuestionarios abiertos son muy importantes para esta investigación, porque permiten a los encuestados expresar sus pensamientos,

sentimientos y percepciones sin estar limitados a respuestas fijas. Esto facilita obtener más datos que mostrarían las sutilezas y matices característicos de la experiencia humana y revelarían una comprensión más profunda de los fenómenos en estudio. Cómo lo ha señalado Mossholder et al., (1995) y Atlas ti. (2024, 7 de octubre) las respuestas abiertas permiten el análisis del sustrato emocional de las opiniones, detalles que no se reflejan en los enfoques cuantitativos tradicionales. El valor de las respuestas cualitativas en las encuestas radica en la riqueza de sus detalles, la profundidad con la que abordan los temas y su capacidad para ofrecer una comprensión más completa de cuestiones complejas.

Al diseñar un cuestionario abierto, es fundamental considerar los tipos de preguntas que se incluirán, ya que

proporcionan información de carácter textual; opiniones, explicaciones, justificaciones. La pregunta abierta no obliga a escoger entre un conjunto fijo de alternativas, es de respuesta libre, por eso, según la naturaleza de la pregunta y el interés de la persona, las respuestas varían mucho en cuanto a su extensión y profundidad; la utilización de este tipo de preguntas, aún a pesar de la dificultad en la codificación y en el análisis de sus respuestas, está justificada en muchas ocasiones gracias a las ventajas que ofrecen, algunas de ellas (Gómez, 2014, p.141).

En segunda medida, se utiliza el instrumento de la entrevista semiestructurada. La investigación cualitativa reconoce este método de recolección de datos por su flexibilidad, ya que combina preguntas estructuradas para explorar en profundidad las respuestas de los entrevistados, permitiendo captar tanto la información esperada como datos emergentes que no preveía el investigador (Medina, 2023). Este tipo de entrevista facilita la interacción con los participantes en su propio contexto, promoviendo un proceso más dinámico y enriquecedor, donde es posible abordar aspectos subjetivos, percepciones y emociones que difícilmente se podrían captar mediante cuestionarios rígidos (Adams, 2015).

En el contexto de investigaciones basadas en la Teoría Fundamentada, la entrevista semiestructurada resulta fundamental, ya que posibilita una recolección de datos más profunda y flexible, facilitando la organización y estructuración de la información para su posterior codificación y análisis categorial (Mashuri et al., 2022). Siguiendo la propuesta metodológica de Strauss y Corbin (2002) y Gibbs (2012), este

tipo de entrevista permite capturar matices discursivos y subjetivos que pueden enriquecer la construcción teórica a partir de los datos empíricos. Asimismo, su uso en estudios cualitativos ha sido recomendado por diversos investigadores, ya que permite adaptar la estructura de la entrevista a las necesidades del estudio sin perder el enfoque temático central (McIntosh & Morse, 2015).

Además, investigaciones recientes han señalado que el carácter híbrido de las entrevistas semiestructuradas (entre lo estructurado y lo abierto) favorece la obtención de datos ricos y profundos, lo que mejora la credibilidad y confiabilidad de los hallazgos (Kallio et al., 2016). No obstante, su éxito depende en gran medida de la habilidad del entrevistador para formular preguntas pertinentes, gestionar la interacción y adaptar las estrategias según las respuestas del entrevistado (Bearman, 2019).

Por lo tanto, la entrevista semiestructurada no solo se configura como un instrumento de recolección de datos flexible y adaptativo, sino que también permite la exploración de narrativas, experiencias y significados que contribuyen a la comprensión profunda del fenómeno investigado, constituyéndose en una herramienta esencial para estudios de corte cualitativo y, en particular, para aquellos sustentados en la Teoría Fundamentada.

Para este estudio, el diseño, aprobación y ejecución del cuestionario con preguntas abiertas y la entrevista semiestructurada siguió varias fases. En la primera fase, se elaboró la encuesta y la entrevista dirigida a docentes y estudiantes con base en la revisión del asesor de la investigación, realizando los ajustes y recomendaciones pertinentes. Posteriormente, se sometieron a la valoración de dos expertos en investigación educativa: el Dr. Juan Carlos Piñeros, investigador asociado a Colciencias y docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, y el Dr. Jesús Antonio Cerón Molina, docente del IED Leonardo Posada Pedraza (ver anexos 5 al 9).

Cada experto evaluó el cuestionario y la entrevista considerando indicadores clave como pertinencia, relevancia, redacción, claridad y otras sugerencias, plasmadas en un formato de valoración que permitió generar la versión final para impresión y aplicación virtual. En la segunda fase, se gestionó una reunión con los directivos de las instituciones educativas mediante una carta, solicitando además la firma del consentimiento informado (ver anexo 2). En la tercera fase, los cuestionarios

fueron aplicados a los estudiantes de grado undécimo de nueve instituciones educativas de la localidad séptima de Bogotá (ver anexo 3), así como a los docentes encargados de los espacios de formación en ciencias sociales y políticas en cada colegio (ver anexo 4).

En este sentido, se utiliza dos modalidades de recolección de información. En la primera se aplica un cuestionario virtual en formato Google forms en las instituciones educativas (CCAH y CCPLG) que contaban con los espacios y los recursos tecnológicos para su elaboración y que además se encontraba distante para la recolección de información (ver figura 9 y 10).



Cuestionario para Docentes sobre Formación política y Ciudadana en la educación secundaria

B *I* U ↔ ~~X~~

Estimado docente

Le invitamos a participar en este cuestionario como parte de un proyecto de investigación sobre la formación en competencias ciudadanas para el siglo XXI en la educación secundaria de la localidad séptima de Bogotá. Sus respuestas son importantes para comprender las perspectivas pedagógicas de los docentes con relación a la formación política y ciudadana en la escuela.

La información que proporciona será utilizada únicamente con fines investigativos.

Instrucciones

Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y responda con honestidad y sinceridad. No hay respuestas

Fig. 9. Formulario encuesta abierta para docentes Google forms. Elaboración propia.



Cuestionario sobre Formación política y ciudadana para estudiantes de Undécimo grado

B *I* U ↔ ~~X~~

Estimado estudiante

Lo invitamos a participar en este cuestionario como parte de un proyecto de investigación sobre la formación en competencias ciudadanas para el siglo XXI en la educación secundaria de la localidad séptima de Bogotá. Sus respuestas son importantes para comprender las percepciones de los estudiantes sobre la formación política y ciudadana en los colegios. La información proporcionada se utilizará solo con fines investigativos y no tendrá repercusiones en su desempeño académico.

Instrucciones

Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y responda con honestidad y sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es expresar tu opinión de manera clara y completa.

Fig. 10. Formulario encuesta abierta para estudiantes Google form. Elaboración propia.

La información se organizó en un formulario de Excel (ver figura 11).

Grado/curso	Edad	Colegio	Sección 1: Percepción	2. ¿Qué aspectos no	3. ¿Cuáles son las	4. ¿Cuáles son las	Sección 2: Percepción	6. ¿Hay aspectos
1101	18	Carlos Alban Holguin	obtener mi carton de bi	las clases aburridas	fisica por que soy buen	matematicas, porque la	ninguna	su manera de dar las
1101	16	Carlos Alban Holguin	Aprender	Ninguno	filosofia, Artes y educ	Matemáticas no se exp	No	si explicarse mejor
1101	16	carlos alban holguin	aprender un poco mas	ninguno	filosofia, artes, educaci	matemáticas la profesco		que los profesores e
1101	17	carlos alban holguin	aprender mas	ninguno	artes filosofia educacio	matemáticas porque la	no	que los profesores e
1101	17	carlos alban holguin	estudiar y tener un buer	las materias que no me	ingles, lengua castellan	matematicas y quimica,	que algunos tienen buer	su metodologia
1101	16	carlos alban holguin	para graduarme y tenei	algunos tipos de comp	educacion fisica por q	ninguna todas son buen	que te explican varias	el de ser mas pacien
1101	16	Carlos Alban Holguin	Adquirir conocimiento	Materias que no son ta	Educacion fisica, ingles	matematicas,etica,relig	que hagan las clases d	Aspectos como la fo
1101	17	carlos alban holguin	aprender algo nuevo	cuán el día esta lluvio	scartes: me gusta dibujar	quimica: no se explican	aprender mediante jueg	no dejar solo guias p
1101	17	carlos alban holguin	poder graduarme para	mis compañeros	artes, me agrada porq	químicafisica matemáti	son un poco divertidos	que algunos están fa
1101	17	Carlos Alban Holguin	Estar en un entorno cor	La mala gestion en la e	Fisica, matematicas y e	Quimica, por la mala pr	Que se vena los animo	Lo repetitivo y mal di
1101	18	carlos halban holguin	bueno porque es impor	que aveces no vienen p	filosofia anqué me da r	matemáticas no viene a	bueno que cuando llega	no pero si no los me
1101	19	Carlos Albán Holguin	graduarme	la falta de clase, nos h	educación fisica por el	química, ingles por que	amigables, buena gente	si, como poner las ci
1101	16	Carlos Alban Holguin	aprender mas y gradua	la perdedera de tiempo	fisica por que aprendo	matemáticas por que n	si agradable y compa	en dar mejor explicat
1101	18	Carlos Alban Holguin	Echar chisme con mis	¿El ambiente que se sier	Fisica= Ya que el profe	Emprendimiento= la cla	A mi me gusta cuando	¿Su actitud, su forma
1101	16	Carlos Alban Holguin	QUE MAS ADELANTE LAS	PERSONAS YA QARTES	: ME GUSTA MEMPREDIM	IENTO :ES CUANDO EXPL	ICAN B CUANDO SOLO NO	
1101	17	Carlos Alban Holguin	poder aprender algo nu	cundo no hago las tari	politica, porque me in	trninguna	la forma en que hablan	se puede mejorar el
1101	18	CARLOS ALBAN HOLC	mi motivación es obten	er las tareas o actividades	ed. fisica: por sus buen	ciencias sociales : por	la mayoría de las ense	ño único seria explica
Respuestas encuesta estudiantes								

Fig. 11. Formulario de respuestas a las encuestas abiertas en formato Excel. Elaboración propia.

En la segunda modalidad se aplicaron las entrevistas semiestructuradas en formato físico en la Institución educativa CEP. luego se escaneo y se transcribe también en formato Excel.

En la siguiente fase se lleva a cabo la codificación abierta por colegio. Según Gibbs (2012), la lectura reflexiva del texto tiene como objetivo identificar categorías relevantes. A medida que se avanza en la lectura, se crean nuevos códigos con un enfoque teórico o analítico, en lugar de ser meramente descriptivos. Los fragmentos de texto relacionados se agrupan bajo el mismo código. Además, el investigador puede desarrollar dimensiones adicionales para estos códigos o categorías, ampliando su comprensión y profundidad. Para esta codificación se acude al programa QDA Miner Lite.

Como lo hace notar Gibbs (2012), “QDA puede ayudar en la gestión de conjuntos grandes y complejos de datos [...] contienen herramientas de búsqueda que tratan estas cuestiones y le permiten buscar texto de manera sofisticada” (p.194-195). De esta forma, y siguiendo el manual del usuario de Cisneros (2009), se inicia con un “proyecto que este compuesto por múltiples casos. Un caso es la unidad básica de análisis de un proyecto” (p.6). Para la investigación los casos son los datos obtenidos en cada encuesta abierta por institución educativa. Seguido, se importan los datos en archivos y se inicia con el proceso de codificación, para ello, de acuerdo con Cisneros (2009) se nombran los casos, se establecen los códigos y las categorías emergentes a medida que se desarrolla la lectura de los datos por colores (ver figura 12).

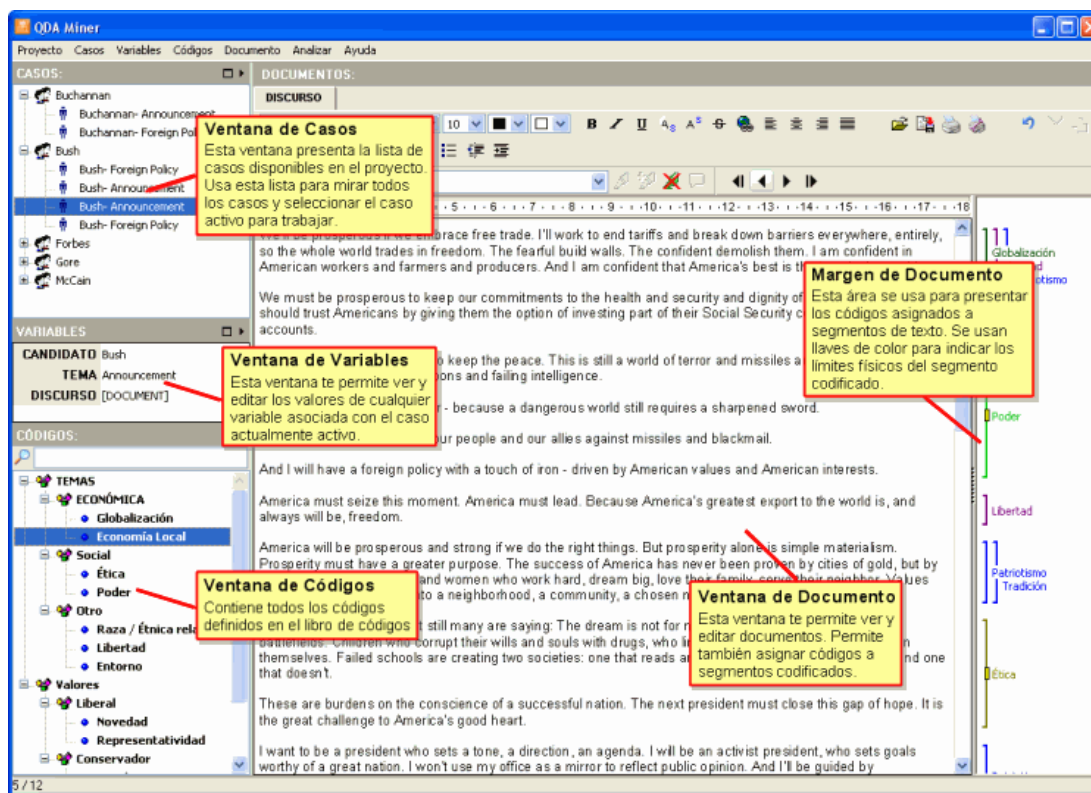


Fig. 12. Imagen de ambiente de trabajo programa QDA según Cisneros (2009), p.7.

En la codificación abierta aplicada desde el programa QDA, permite descomponer los datos, identificar patrones y obtener una comprensión profunda del fenómeno que se está estudiando a partir de los códigos que van surgiendo y por medio de colores para evidenciar su diferenciación y recurrencia (ver figura 13).

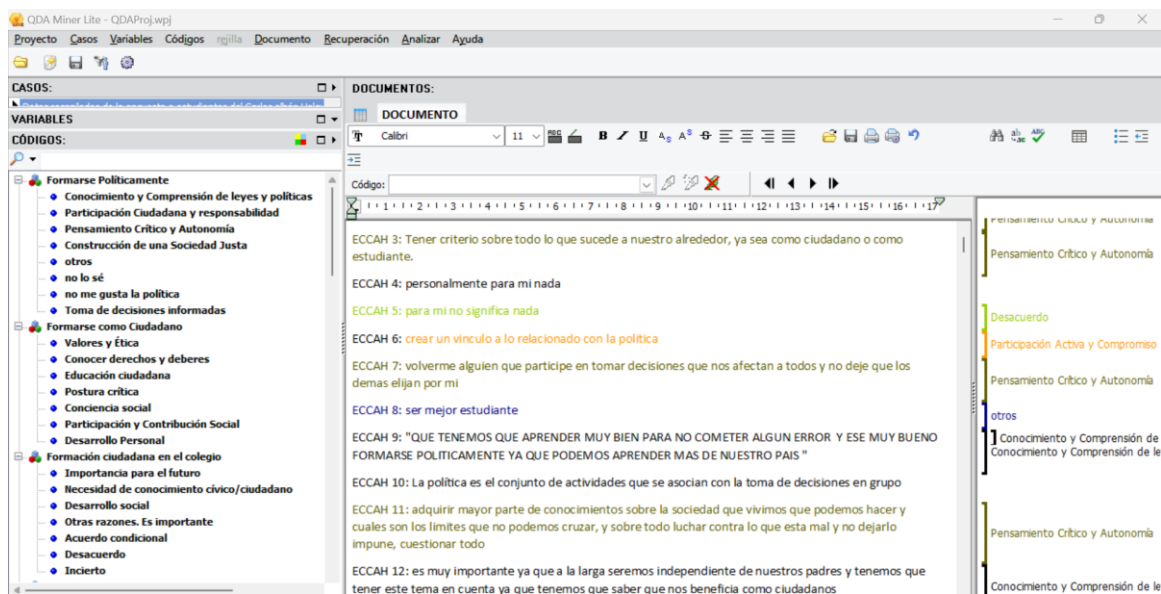


Fig. 13. Codificación abierta en programa QDA Miner Lite. Elaboración propia

Asimismo, posibilita a medida que se va organizando los datos por cada caso, evidenciar las frecuencias de codificación y llegar a sintetizar los términos recurrentes para determinar códigos y categorías axiales (ver figura 14).

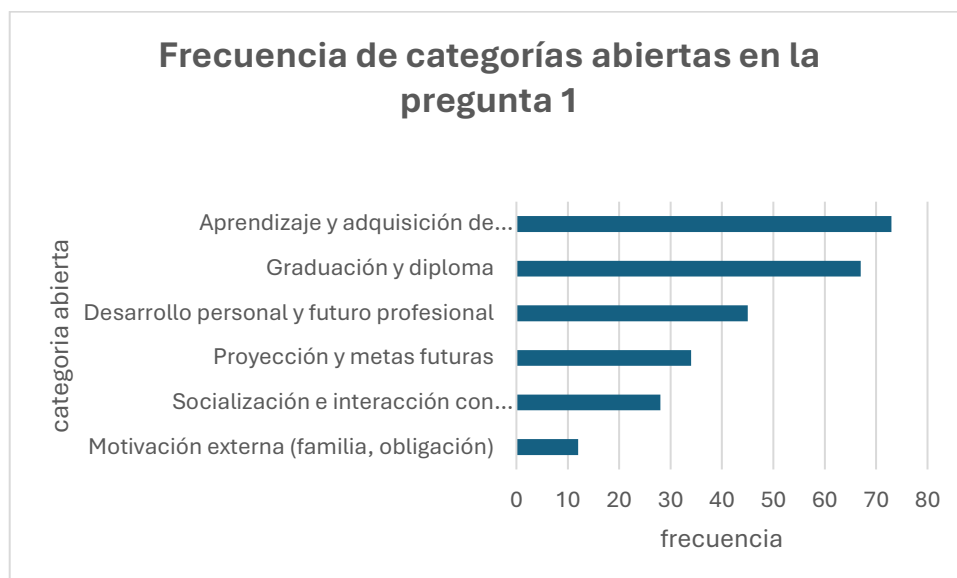


Fig. 14. Frecuencias de codificación. Elaboración propia.

Simultáneamente, durante el desarrollo de la codificación, se van conformando las categorías por colegio y por pregunta, lo que permite establecer los horizontes teóricos y los memos principales que respaldan el muestreo teórico, aplicado mediante la codificación axial en cada institución educativa. En el programa QDA se puede visualizar las categorías y los códigos agrupando los casos (ver figura 15).

Árbol Tabla		Cuenta	% Códigos	Casos	% CASOS
Formarse como Ciudadano					
Valores y Ética		107	2,3%	4	100,0%
Conocer derechos y deberes		87	1,9%	4	100,0%
Educación ciudadana		54	1,2%	4	100,0%
Postura crítica		66	1,4%	4	100,0%
Conciencia social		24	0,5%	4	100,0%
Participación y Contribución Social		91	2,0%	4	100,0%
Desarrollo Personal		94	2,1%	4	100,0%
Formación ciudadana en el colegio					
Importancia para el futuro		119	2,6%	4	100,0%
Necesidad de conocimiento cívico/ciudadano		77	1,7%	4	100,0%
Desarrollo social		51	1,1%	4	100,0%
Otras razones. Es importante		25	0,5%	4	100,0%
Acuerdo condicional		16	0,3%	3	75,0%
Desacuerdo		19	0,4%	3	75,0%
Incierto		27	0,6%	4	100,0%

Fig. 15. Categorías y códigos emergentes. Elaboración propia.

Según Gibbs (2012), los datos codificados en el software QDA constituyen el inicio de los procesos de codificación axial y selectiva, ya que “las verdaderas ideas del análisis deben ser aportadas por el investigador” (p. 194-195). De acuerdo con lo planteado por Strauss y Corbin (2002) y Gibbs (2012), la codificación axial organiza y relaciona los códigos obtenidos en la fase inicial, facilitando la identificación de categorías más profundas y sus interconexiones. Este enfoque permite analizar las relaciones entre categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones, lo que brinda una comprensión más exhaustiva del fenómeno estudiado.

La siguiente fase en la investigación es la codificación axial general, que permite reunir cada comentario (memo) por institución educativa y por pregunta, agrupándolos y generando correlaciones entre códigos, lo cual ayuda a definir las categorías y subcategorías que sustentan la codificación selectiva. La codificación selectiva, según Gibbs (2012), es “la etapa final de la teoría fundamentada, en la que se identifica un fenómeno central o una categoría esencial y se conectan todas las demás categorías a ella” (p. 229). Finalmente, en el proceso de codificación selectiva y la constante comparación de las categorías y subcategorías finales de cada plantel educativo, se desarrolla la teoría sustantiva que proporciona el cuerpo teórico que fundamenta la propuesta investigativa en torno a los constructos conceptuales basados en el desarrollo del pensamiento político.

CAPITULO IV. RESULTADOS Y HALLAZGOS

Introducción al Análisis

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de la información recolectada mediante encuestas abiertas y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes y docentes de las instituciones educativas de la localidad séptima de bosa en la ciudad de Bogotá. El proceso de análisis se organiza desde la teoría fundamentada, siguiendo una metodología de codificación progresiva que incluye la codificación abierta, axial y selectiva, hasta la formulación de una teoría emergente y sustantiva. La interpretación de los datos se realiza a partir de la triangulación de las respuestas, buscando patrones, divergencias y conexiones entre los testimonios de los participantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la primera fase se identifica los códigos emergentes, términos recurrentes y conceptos clave a partir de las respuestas de los estudiantes y docentes. Los códigos emergentes son categorías que surgen de manera natural al revisar las respuestas. Se generan códigos que permitieron clasificar las percepciones de los informantes clave.

En la segunda fase se realiza una codificación axial para agrupar los códigos en categorías. La codificación axial conecta los códigos abiertos identificados con categorías más amplias, agrupando elementos causales, contextuales e intervinientes que afectan el fenómeno central de cada pregunta. Asimismo, se desarrolló un análisis más profundo para identificar patrones y relaciones entre las respuestas que se infieren de los códigos abiertos establecidos.

Es importante aclarar que en esta fase se desarrolla pregunta por pregunta por cada Institución educativa en el caso de los estudiantes; y se concluye con una codificación integrada que permita la comparación constante entre el propósito específico uno y tres, y las categorías iniciales agrupadas de la siguiente manera: de las respuestas a las preguntas 1 a la 4 se tiene en cuenta la categoría motivación y aprendizaje como eje de la experiencia escolar, de las respuestas de 5 a la 9 la categoría el rol docente y la metodología de enseñanza, de las respuestas de 10 a la

15 la categoría formación política/ciudadana y de las preguntas 16 a la 20 la categoría las competencias ciudadanas del siglo XXI desde las ciencias sociales.

Terminada la etapa de codificación axial y descripción de los hallazgos y resultados por colegio, se inicia la fase, que corresponde al ejercicio comparativo entre instituciones educativas para definir la codificación y categorización teórica integrada y definir la teoría fundamentada emergente para dar respuesta a los propósitos específicos establecidos.

En el caso de los docentes, se desarrolla el mismo proceso de la codificación axial, pero el ejercicio de comparación constante se desarrolla pregunta a pregunta integrando a todos los docentes sin hacer distinción por colegio. Se concluye este apartado con una codificación axial integrada por todos los aportes de los docentes para dar soporte teórico a los propósitos específicos 2, 3 y las categorías iniciales agrupadas de la siguiente forma: de las respuestas a las preguntas 1 a la 7 se tiene en cuenta la categoría de la pedagogía situada, desde las respuestas de 8 a la 12 la categoría didáctica reflexiva, de las respuestas de 13 a la 17 la categoría formación política y ciudadana, y, de las respuestas a las preguntas 18 a la 21 la categoría formación política desde la enseñanza de las ciencias sociales.

Terminada la etapa de codificación axial y descripción de los hallazgos y resultados de los docentes, se inicia la fase, que corresponde al ejercicio comparativo entre los datos recogidos en las entrevistas y los cuestionarios para definir la codificación y categorización teórica integrada y la teoría fundamentada emergente para responder a los propósitos establecidos.

En la tercera fase se especifican las categorías y subcategorías teóricas que permitirán abordar los propósitos específicos 1, 2 y 3 e iniciar con la consolidación de la teoría sustantiva que de soporte al propósito general de la investigación y el problema investigativo planteado. Finaliza este capítulo con la elaboración final de la teoría fundamentada emergente.

Proceso de Codificación y Categorización de las preguntas 1 a 20 CCAH

En esta primera fase, se identificaron términos recurrentes y concepciones clave a partir de las respuestas de los estudiantes del Colegio Carlos Albán Holguín (ECCA).H).

Pregunta 1 CCAH. ¿Cuáles son sus principales razones para asistir al colegio?

La codificación abierta de las respuestas revela una diversidad de sentidos atribuidos por los estudiantes a su asistencia al colegio, articulando dimensiones cognitivas, sociales, proyectivas y contextuales. Entre los códigos más recurrentes destacan: *aprender cosas nuevas, mejorar conocimientos, lograr metas personales, graduarse y obtener el diploma, prepararse para el futuro, acceder a la universidad, formarse como persona, socializar con amigos, cumplir con obligaciones familiares y evitar castigos*. Estas formulaciones expresan tanto motivaciones internas como factores externos que inciden en la permanencia escolar.

Uno de los códigos más significativos es el deseo de *aprender cosas nuevas*, que evidencia una motivación intrínseca vinculada al interés por el conocimiento, la comprensión del mundo y la ampliación de horizontes personales. Esta disposición se presenta como una forma de sentido que trasciende lo instrumental y posiciona la experiencia escolar como un espacio de crecimiento: “Lo más importante para mí es aprender cosas nuevas que me ayuden en mi futuro.” (Comunicación personal, ECCA1H). Asimismo, el código *mejorar conocimientos* aparece asociado a la voluntad de profundizar en los saberes previos y de desarrollar competencias que contribuyan al fortalecimiento intelectual.

Otro grupo de respuestas remite al código *graduarse y obtener el diploma*, el cual se conecta con la idea de culminar una etapa educativa y habilitar el acceso a niveles superiores o al campo laboral. En este caso, la motivación es de carácter más extrínseco, pero no por ello menos legítima, pues implica una valoración instrumental del colegio como medio para lograr objetivos mayores: “Necesito terminar el colegio y obtener mi diploma para poder seguir estudiando...” (Comunicación personal ECCA1H0). Este código se articula con *prepararse para el futuro y acceder a la*

universidad, donde la educación media es concebida como un paso necesario hacia la realización de proyectos de vida, metas académicas o laborales.

En paralelo, el código *formarse como persona* refleja una concepción más amplia de la escuela, no solo como espacio de instrucción, sino como lugar de constitución subjetiva, ética y ciudadana. Aquí, el colegio aparece como escenario de socialización, autonomía y construcción de identidad. Esta perspectiva es reforzada por el código *lograr metas personales*, que alude al vínculo entre la trayectoria escolar y los propósitos individuales: “Tengo metas muy claras para mi futuro, y sé que asistir al colegio es parte del camino para lograrlas.” (Comunicación personal, ECCAH5).

Asimismo, el código *socializar con amigos* subraya el papel del colegio como espacio relacional, donde la experiencia de convivencia y la posibilidad de compartir con los pares se convierte en un aliciente importante para la asistencia: “Me gusta ir al colegio porque puedo compartir con mis amigos y conocer gente nueva.” (Comunicación personal, ECCAH20). Aunque con menor frecuencia, aparecen también códigos como *cumplir con obligaciones familiares y evitar castigos*, que evidencian una asistencia condicionada por factores de control o presión externa: “En mi casa me obligan a venir al colegio porque es importante para mi futuro.” (Comunicación personal, ECCAH11).

Desde la codificación axial, estos códigos se agrupan en cuatro categorías interrelacionadas que permiten comprender la estructura motivacional del estudiantado:

1. Componentes académicos: integran los códigos relacionados con el aprendizaje, el desarrollo de habilidades, el deseo de mejorar conocimientos y la valoración del colegio como espacio formativo. Esta categoría da cuenta de una percepción positiva del saber y de la escolaridad como medio de crecimiento intelectual.
2. Componentes sociales: recogen la dimensión relacional y afectiva del entorno escolar, especialmente a través del vínculo con los compañeros, el disfrute de las interacciones y el sentido de pertenencia que los estudiantes encuentran en la comunidad educativa.

3. Componentes emocionales: agrupan los sentidos subjetivos que se activan en la experiencia escolar: autoestima, motivación interna, interés por superarse, confianza en sí mismos y visión esperanzadora del futuro. Esta categoría revela cómo los afectos estructuran la relación con el colegio.
4. Componentes contextuales: comprenden tanto las exigencias familiares como las condiciones materiales y culturales que determinan la permanencia escolar. Aquí se incluyen también las presiones sociales, las expectativas del entorno y los límites estructurales del acceso a oportunidades educativas.

Estas cuatro categorías permiten visibilizar que la motivación escolar no puede entenderse de forma unidimensional ni como resultado de elecciones individuales aisladas. Por el contrario, emerge de un entramado complejo de factores internos y externos que se entrecruzan en la experiencia cotidiana del estudiantado. Así, el deseo de asistir al colegio se configura en la intersección entre la subjetividad, las estructuras familiares, las condiciones sociales y los horizontes futuros posibles.

Desde esta perspectiva, comprender las razones por las cuales los estudiantes asisten al colegio implica reconocer la riqueza y complejidad de sus trayectorias vitales, así como la necesidad de construir propuestas educativas que den lugar a esa multiplicidad de sentidos. El colegio no solo debe ser un espacio para la transmisión de saberes, sino también un escenario para el diálogo, la proyección, la confianza y la realización personal y colectiva.

Pregunta 2 CCAH. ¿Hay aspectos del colegio que le desmotivan para asistir?

A través de la codificación abierta de esta pregunta emergen múltiples factores que inciden en la desmotivación escolar, los cuales se articulan en torno a dimensiones pedagógicas, afectivas y contextuales. Entre los códigos más recurrentes se encuentran: *clases aburridas, metodologías tradicionales, sobrecarga académica, falta de motivación, estrés escolar, actitud del profesor, ambiente escolar tenso, conflictos entre compañeros, inseguridad, obligación familiar y desorganización institucional*. Estos códigos expresan malestares que los estudiantes vinculan directamente con su experiencia escolar y que afectan su disposición hacia el aprendizaje y la permanencia.

Uno de los códigos más mencionados es *clases aburridas*, que se vincula con dinámicas repetitivas, exposición magistral prolongada y escasa participación estudiantil. En varios casos se señala que las clases carecen de elementos motivadores o recursos didácticos innovadores, lo que genera una experiencia de enseñanza monótona y poco significativa: “Las clases son muy repetitivas y aburridas; solo copiamos y escuchamos, no hay nada diferente.” (Comunicación personal, ECCAH2). Este código se relaciona estrechamente con *metodologías tradicionales*, donde los estudiantes identifican prácticas centradas exclusivamente en la transmisión verbal del contenido, sin conexiones con la vida cotidiana o con sus propios intereses.

Asimismo, se presenta con alta frecuencia el código *sobrecarga académica*, referido a la acumulación de tareas, evaluaciones y actividades que se perciben como excesivas y desarticuladas. La percepción de saturación lleva a los estudiantes a experimentar la jornada escolar como una rutina agotadora que no les deja espacio para el descanso, el juego o el procesamiento reflexivo: “Nos dejan muchas tareas, a veces no alcanzamos a hacerlas y nos sentimos muy cansados.” (Comunicación personal, ECCAH5). Este malestar se intensifica con el código *estrés escolar*, que expresa un estado emocional de tensión y ansiedad ante el cumplimiento de exigencias escolares, muchas veces sin acompañamiento pedagógico adecuado.

Otro elemento relevante es el código *falta de motivación*, que, si bien puede parecer una expresión vaga, remite a una vivencia concreta: los estudiantes no encuentran sentido a lo que hacen en el aula ni perciben conexión entre los contenidos y sus proyectos personales. Esta desconexión aparece también en el código *ausencia de sentido en lo que se enseña*, que refleja la distancia entre el currículo escolar y las realidades del estudiantado. Varios comentarios dejan entrever una sensación de inercia o de obligación sin propósito: “Siento que vengo al colegio solo porque toca, pero muchas veces no entiendo para qué me sirven tantas cosas que vemos.” (Comunicación personal, ECCAH8).

En ese mismo plano subjetivo, el código *actitud del profesor* ocupa un lugar destacado en las respuestas. Se hace referencia a docentes que no generan interés, que no muestran disposición para explicar con claridad o que mantienen una relación distante con los estudiantes. La percepción de que “a los profesores no les importa si

aprendemos o no” (Comunicación personal, ECCAH11) debilita el vínculo pedagógico y erosiona la confianza en el proceso educativo. Aquí se pone en evidencia que la relación educativa no depende exclusivamente del contenido, sino de la disposición afectiva y ética del profesorado.

En cuanto al entorno institucional, emerge el código *ambiente escolar tenso*, que agrupa expresiones relacionadas con mal clima de aula, gritos, conflictos entre compañeros o ausencia de reglas claras de convivencia. Estas tensiones afectan la experiencia cotidiana y generan un entorno percibido como hostil: “En algunas clases hay muchos problemas, peleas, gritos... eso me hace sentir incómodo y no quiero venir.” (Comunicación personal, ECCAH15). El código *inseguridad*, aunque aparece con menor frecuencia, alude al temor frente a situaciones violentas o a la falta de garantías dentro o fuera del colegio.

Otros códigos como *obligación familiar y presión externa* remiten a una asistencia escolar impuesta por los adultos, donde la motivación se reduce al cumplimiento normativo: “Vengo porque me toca, si no me regañan en la casa.” (Comunicación personal, ECCAH6). También aparece el código *falta de organización*, referido a la desarticulación entre áreas, cambios constantes en horarios o ausencia de planificación clara, lo que transmite al estudiantado una sensación de caos institucional.

Desde la codificación axial, es posible organizar estos códigos abiertos en tres grandes categorías:

1. Componentes académicos: integran los códigos *clases aburridas*, *metodologías tradicionales*, *sobrecarga académica*, *ausencia de sentido de los contenidos* y *desorganización institucional*. Esta categoría da cuenta de cómo las prácticas pedagógicas, cuando están desarticuladas, homogéneas o distantes de los intereses del estudiantado, pueden operar como factores de rechazo hacia el espacio escolar. La falta de innovación didáctica y de planificación rigurosa impacta directamente en la motivación por aprender.
2. Factores socioemocionales: comprenden los códigos *falta de motivación*, *estrés escolar*, *actitud del profesor* y *presión familiar*. Esta categoría evidencia que el vínculo con el colegio está atravesado por las emociones, la percepción de

acompañamiento y la relación afectiva con los adultos responsables de la enseñanza. Cuando estas condiciones fallan, el sentido de la experiencia escolar se desdibuja, afectando la autopercepción, la confianza y la disposición a participar.

3. Ambiente escolar: agrupa los códigos *ambiente escolar tenso, conflictos entre compañeros, inseguridad y malas relaciones interpersonales*. Esta categoría pone en primer plano el valor del entorno como mediador de la experiencia educativa. El colegio no es solo un lugar físico, sino un ecosistema relacional; cuando ese ecosistema está marcado por la violencia, el desorden o la ausencia de normas claras, el sentido de pertenencia y de bienestar se fractura.

Estas tres categorías se entrelazan en la vida escolar, mostrando que la desmotivación no responde a causas aisladas ni puede atribuirse exclusivamente a actitudes individuales. Por el contrario, emerge como producto de una constelación de factores estructurales y simbólicos que configuran el modo en que se vive la escuela.

En síntesis, las respuestas de esta pregunta permiten comprender que la desmotivación no se explica por una carencia interna de los estudiantes, sino por una desconexión estructural entre las lógicas escolares tradicionales y las experiencias juveniles contemporáneas. Reconocer esta desconexión es el primer paso para diseñar propuestas pedagógicas que reactiven el deseo de aprender, el sentido del vínculo educativo y la potencia transformadora de la escuela.

Pregunta 3 CCAH. ¿Qué asignaturas le agradan más y por qué?

La codificación abierta de las respuestas a esta pregunta permite identificar una diversidad de asignaturas que generan agrado en los estudiantes, así como las razones específicas que sustentan estas preferencias. Los códigos emergentes se agrupan en torno a dos grandes núcleos: *preferencia por determinadas áreas de conocimiento* y *razones asociadas al gusto o interés*. En este sentido, se destacan frecuentemente asignaturas como Educación Física, Matemáticas, Filosofía, Física, español, inglés, Química, Tecnología, Economía, Ética, Informática y Biología. Cada una de estas menciones responde a valoraciones diferenciadas sobre el contenido, la forma de enseñanza, la utilidad percibida o la relación emocional que establecen los estudiantes con esas áreas.

Uno de los códigos más frecuentes es *Educación Física*, asignatura que aparece reiteradamente como una de las más agradables, asociada a actividades corporales, juegos, deporte, movimiento y socialización. Los estudiantes valoran su componente práctico, la posibilidad de salir de la rutina del aula, liberar tensiones y expresarse físicamente: “Me gusta porque es diferente, jugamos, nos movemos, no estamos todo el día sentados.” (Comunicación personal, ECCAH1). Este código refleja el deseo de incorporar el cuerpo a los procesos escolares, reivindicando la dimensión lúdica y la importancia del bienestar físico como parte del aprendizaje.

Otro grupo importante de respuestas se asocia a asignaturas como *Matemáticas*, *Física* y *Química*, que, pese a su complejidad, son valoradas positivamente por estudiantes que disfrutan del reto cognitivo, el razonamiento lógico o la resolución de problemas. En estos casos, el agrado no proviene de la facilidad, sino del desafío intelectual y del gusto por pensar críticamente: “Me gustan las matemáticas porque me hacen pensar, resolver problemas, buscar soluciones.” (Comunicación personal, ECCAH7). Este tipo de respuestas muestra que el interés académico puede estar ligado a la exigencia y no necesariamente a la simplicidad de los contenidos.

Asimismo, se identifican preferencias por áreas de las ciencias sociales y humanas, como *Filosofía*, *español*, *Historia* y *Ética*, valoradas por su capacidad para promover el pensamiento reflexivo, la expresión oral o escrita, y la comprensión del mundo social. Las respuestas en esta línea destacan el placer de argumentar, debatir o escribir, así como la posibilidad de abordar temas existenciales, éticos o políticos: “Filosofía me ayuda a pensar diferente, a ver otras ideas y a entender por qué pasan las cosas.” (Comunicación personal, ECCAH12). Estas materias se asocian a procesos de subjetivación, construcción crítica y apertura a otras perspectivas.

También aparecen asignaturas como *inglés*, *Informática* y *Tecnología*, cuyo agrado se relaciona con su aplicación práctica, su vinculación con contextos reales o su utilidad para el futuro. Los estudiantes valoran estas materias por el hecho de que “sirven para la vida” o permiten desarrollar habilidades concretas: “inglés me gusta porque es importante para trabajar o estudiar en otros lugares, además me interesa aprender otros idiomas.” (Comunicación personal, ECCAH10). Aquí se configura una

lógica de interés instrumental, pero que no excluye el gusto, sino que lo potencia al conectar lo aprendido con los proyectos de vida.

Otros códigos, menos frecuentes pero relevantes, remiten a *Biología*, *Economía* y *Educación Ética*, donde el agrado proviene de la relación con la naturaleza, la comprensión del cuerpo humano, el interés por el funcionamiento de la sociedad o la exploración de valores. Incluso cuando algunas de estas materias son vistas como complejas, los estudiantes las valoran si perciben que hay claridad en la explicación, relación con la vida cotidiana o interés del docente.

Desde la codificación axial, los códigos abiertos se organizan en dos grandes categorías:

1. Preferencia por determinadas áreas de conocimiento: esta categoría agrupa los códigos relacionados con asignaturas específicas y permite identificar al menos tres subgrupos:
 - Áreas prácticas y corporales, como Educación Física y Tecnología, donde el agrado proviene de la acción, el movimiento, el hacer y el cambio de dinámica.
 - Áreas lógicas y científicas, como Matemáticas, Física y Química, donde se valora el desafío intelectual, el orden lógico y la satisfacción de resolver problemas.
 - Áreas humanísticas y sociales, como Filosofía, Historia, español y Ética, en las que se destaca el desarrollo del pensamiento crítico, la lectura comprensiva y la posibilidad de reflexión personal o colectiva.

Esta categoría muestra que las preferencias no son homogéneas, sino que responden a sensibilidades, habilidades, trayectorias y formas de estar en el mundo que varían entre los estudiantes.

2. Razones para la preferencia: esta categoría permite comprender los sentidos asignados al agrado por una asignatura, más allá de la materia en sí. Entre las razones más mencionadas se encuentran:
 - *Practicidad y dinamismo*: gusto por clases activas, menos teóricas, con interacción y actividades lúdicas o tecnológicas.

- *Claridad del docente*: valoración positiva cuando la explicación es comprensible, secuenciada y cercana a los estudiantes.
- *Utilidad en la vida cotidiana*: percepción de que la asignatura tiene un valor fuera del aula, en el trabajo, en la universidad o en la vida personal.
- *Estímulo del pensamiento*: agrado por materias que permiten reflexionar, cuestionar, debatir y generar ideas propias.
- *Facilidad o dominio personal*: preferencia por asignaturas donde se siente mayor capacidad, dominio o facilidad natural.

Esta categoría permite afirmar que el agrado no depende exclusivamente del contenido, sino de cómo este se enseña, se vive y se conecta con los intereses del sujeto que aprende.

En síntesis, las asignaturas agradables para el estudiantado no lo son por características intrínsecas, sino por su capacidad de conectar con los saberes, emociones, intereses y formas de aprendizaje de los sujetos. Comprender estas preferencias es clave para construir propuestas pedagógicas más significativas, donde el conocimiento se viva como experiencia transformadora y no como obligación mecánica. En esta clave, el agrado no es un criterio superficial, sino un indicador potente del sentido que adquiere la escuela en la vida de quienes la habitan.

Pregunta 4 CCAH. ¿Qué asignaturas le desagradan más y por qué?

La codificación abierta de las respuestas a esta pregunta permite identificar un conjunto diverso de asignaturas que los estudiantes asocian con desagrado, así como los motivos que sustentan dicha percepción. Los códigos emergentes se agrupan en dos núcleos: por un lado, la identificación de ciertas materias como desagradables — con mención recurrente a Español, Inglés, Matemáticas, Física, Economía, Tecnología, Química, Biología, Comunicación, Educación Física, Artística, Pedagogía y Educación, y Hombre y Vida—; y por otro, las razones atribuidas a ese desagrado, entre las que se destacan: *materias difíciles*, *falta de comprensión*, *explicaciones poco claras*, *metodología aburrida*, *profesor que no enseña bien*, *contenido poco útil o desconectado de la realidad*, *mucha teoría*, *falta de práctica*, *frustración* y *estrés*.

Uno de los códigos más repetidos es *materias difíciles*, el cual remite a asignaturas percibidas como complejas por su nivel de abstracción, cantidad de

contenidos, exigencia técnica o carga evaluativa. En este grupo, Matemáticas, Física y Química aparecen con frecuencia como materias que generan frustración, temor o desinterés, especialmente cuando no hay claridad en la explicación o acompañamiento diferenciado: “No me gustan las matemáticas porque no entiendo nada, y los profesores van muy rápido.” (Comunicación personal, ECCAH4). Esta dificultad alude a los contenidos y a la forma en que se enseñan, lo que enlaza con otros códigos como poca claridad y metodología aburrida.

Varios estudiantes hacen énfasis en que el desagrado por ciertas asignaturas no se debe a la materia en sí, sino a la manera como es abordada en el aula. El código *explicaciones poco claras* aparece vinculado a asignaturas como Física, Economía o español, donde los estudiantes mencionan la falta de ejemplos, vocabulario complejo o formas de enseñanza que no favorecen la comprensión: “El profesor de física explica con términos que no entendemos y no da ejemplos fáciles.” (Comunicación personal, ECCAH7). Este código se relaciona estrechamente con la percepción de una enseñanza centrada en la exposición teórica, poco dialogante y distante de los saberes previos de los estudiantes.

En esa misma línea, el código *metodología aburrida* aparece con fuerza en materias como español, inglés o Tecnología, cuando las clases se reducen a actividades repetitivas, lectura sin análisis o ejercicios mecánicos. “Solo nos ponen a copiar del tablero, no hacemos nada diferente.” (Comunicación personal, ECCAH12). Estas formas de enseñanza generan rechazo, no necesariamente hacia el contenido, sino hacia la experiencia pedagógica. La rutina, la falta de dinamismo y la escasa participación son señaladas como causas del desagrado.

Otro conjunto de respuestas hace referencia al *contenido poco útil o desconectado*, especialmente en asignaturas como Ética, Pedagogía, Hombre y Vida o Artística, donde algunos estudiantes no logran identificar una utilidad práctica o un vínculo claro con sus intereses. Esto no significa que estas materias carezcan de valor, sino que, en ciertos contextos, no se logra establecer una mediación pedagógica que visibilice su pertinencia: “No entiendo para qué sirve esa materia, solo hablamos cosas sin sentido.” (Comunicación personal, ECCAH15).

Aparecen también expresiones que vinculan el desagrado a la *actitud del profesor*, cuando hay poca disposición para explicar, trato distante o exigencia sin acompañamiento. Si bien este código es menos recurrente que en otras preguntas, se mantiene como un factor que incide negativamente en la percepción de determinadas materias. Asimismo, algunos estudiantes mencionan sentir *frustración* o *estrés*, especialmente ante materias que implican evaluación constante, memorismo o exposición pública, lo cual impacta emocionalmente su relación con la asignatura.

Desde la codificación axial, es posible organizar estos códigos abiertos en tres grandes categorías:

1. Desagrado por áreas de conocimiento específicas: esta categoría agrupa las asignaturas mencionadas con mayor frecuencia como desagradables, diferenciando tres subgrupos:
 - *Ciencias exactas y naturales* (Matemáticas, Física, Química, Biología), percibidas como difíciles o abstractas.
 - *Lenguas y comunicación* (español, inglés, Comunicación), que generan rechazo cuando no se comprenden los textos o se limita el trabajo a la gramática.
 - *Áreas socioformativas* (Educación Ética, Pedagogía, Hombre y Vida), que no siempre logran articularse con los intereses o experiencias del estudiantado.

Esta categoría muestra que el desagrado no es homogéneo, sino que responde a trayectorias, habilidades y modos de aprender diferenciados.

2. Dificultades en la comprensión y en la metodología de enseñanza: esta categoría agrupa los códigos relacionados con la forma en que se enseñan las asignaturas: *explicaciones poco claras, metodología aburrida, exceso de teoría, poca práctica, vocabulario complejo, actividades repetitivas*. Se destaca que muchas veces el desagrado no responde al contenido disciplinar, sino a la experiencia didáctica concreta, al modo en que se organiza la clase, se explica el contenido o se propone la evaluación.
3. Factores emocionales y actitud del docente: esta categoría integra códigos como *frustración, estrés, temor al error, exigencia desproporcionada, trato*

distante. El vínculo afectivo con el conocimiento, mediado por la figura docente, aparece como un factor decisivo en la relación con las asignaturas. Cuando no hay confianza, comprensión o acompañamiento, se rompe el puente pedagógico que permite el aprendizaje significativo.

Estas tres categorías permiten comprender que el desagrado hacia ciertas materias no puede explicarse de forma superficial. Es necesario situar este fenómeno en el cruce entre la lógica disciplinar, la didáctica, el vínculo pedagógico y la subjetividad del estudiante. Una misma asignatura puede ser profundamente valorada o rechazada según el contexto, el método y la interacción humana que la atraviese.

En definitiva, el desagrado por ciertas materias expresa una demanda por otra forma de enseñar, por una pedagogía que no solo transmita información, sino que invite a pensar, a sentir, a actuar y a construir saberes en diálogo con el mundo. Allí donde la materia se vive como carga, donde el conocimiento se impone como verdad cerrada, donde el profesor se distancia o el método se automatiza, se debilita el deseo de aprender. Por ello, escuchar estas voces no es renunciar al rigor, sino abrir la posibilidad de una escuela más justa, más significativa y humana.

Pregunta 5 CCAH. ¿Qué aspectos de la enseñanza le agradan más?

La codificación abierta de las respuestas a esta pregunta permite identificar múltiples dimensiones del proceso de enseñanza que resultan agradables para los estudiantes. Estas respuestas no se centran solo en los contenidos, sino en cómo se enseña, en la relación pedagógica con el docente, y en las condiciones didácticas que posibilitan una experiencia de aprendizaje significativa. Entre los códigos más frecuentes se encuentran: *explicación clara y comprensible, actividades didácticas, dinamismo, paciencia, comprensión, actitud positiva del profesor, motivación del profesor, uso de ejemplos, interacción docente-estudiante, variedad de estrategias, relajación y ambiente positivo, creatividad, y comunicación efectiva*.

Uno de los códigos más recurrentes es *explicación clara y comprensible*, donde los estudiantes valoran especialmente cuando el docente desglosa los temas, utiliza ejemplos cercanos, organiza sus ideas y permite una comprensión progresiva del contenido. La claridad se convierte en un elemento fundamental para que el aprendizaje tenga sentido: “Me gusta cuando los profesores explican bien, paso a

paso, y se aseguran de que entendamos.” (Comunicación personal, ECCAH2). Este código se asocia a la percepción de un docente comprometido, que no solo domina el contenido, sino que es capaz de mediarlo con lenguaje accesible y estrategias pertinentes.

El código *actividades didácticas* también aparece con alta frecuencia, asociado a clases que promueven la participación, el trabajo en grupo, los juegos, las exposiciones, las dinámicas de interacción y la diversidad metodológica. “Me agradan las clases cuando hacemos actividades, no solo cuando escribimos o escuchamos.” (Comunicación personal, ECCAH9). En este caso, los estudiantes manifiestan una preferencia por experiencias de enseñanza que rompen con la monotonía, que permiten el protagonismo estudiantil y que integran lo lúdico, lo práctico y lo reflexivo.

Otro código significativo es *dinamismo*, entendido como una cualidad del docente y de la clase en general, que implica entusiasmo, energía, variación de recursos, capacidad de captar la atención y fluidez en el desarrollo de los temas. Este dinamismo se traduce en una mayor motivación, en el gusto por asistir a clase y en una disposición positiva hacia el aprendizaje: “Las clases activas, donde hay movimiento y variedad, son las que más me gustan.” (Comunicación personal, ECCAH13).

Asimismo, aparecen con fuerza los códigos *paciencia*, *comprensión* y *actitud positiva del profesor*, que aluden a la dimensión afectiva de la enseñanza. Los estudiantes valoran profundamente a aquellos docentes que escuchan, que no se molestan ante los errores, que repiten cuando es necesario y que transmiten empatía: “Me agrada cuando el profesor tiene paciencia, no se enoja si uno no entiende a la primera.” (Comunicación personal, ECCAH6). Estos códigos ponen en evidencia que la calidad de la enseñanza no depende únicamente del contenido, sino del vínculo humano y emocional que se construye en el aula.

Se identifican también códigos como *motivación del profesor* y *uso de ejemplos*, donde los estudiantes aprecian que el docente demuestre interés por enseñar, que prepare sus clases con dedicación y que utilice ejemplos concretos, cotidianos o visuales para facilitar la comprensión. “Cuando los profesores están motivados y ponen ejemplos reales, uno se interesa más.” (Comunicación personal, ECCAH14). Estas

respuestas señalan que el entusiasmo del docente tiene un efecto directo en la disposición del estudiante hacia el contenido.

Por otra parte, los códigos *interacción docente-estudiante*, *variedad de estrategias*, *relajación*, *creatividad* y *comunicación* refuerzan la idea de que la enseñanza se valora más cuando no es unilateral ni mecánica, sino cuando incorpora diálogo, diversidad de formas, espacios de escucha y ambientes positivos: “Me agrada que podamos hablar en clase, que el profesor nos escuche y que no todo sea serio o rígido.” (Comunicación personal, ECCAH18). Estos aspectos muestran cómo el componente relacional y comunicativo es central en la experiencia de enseñanza.

Desde la codificación axial, estos códigos pueden organizarse en cuatro grandes categorías que articulan los elementos agradables de la enseñanza desde una perspectiva holística:

1. Calidad de la enseñanza: esta categoría incluye los códigos *explicación clara*, *uso de ejemplos*, *variedad de estrategias* y *creatividad*. Se refiere a la capacidad del docente para transmitir el conocimiento de manera comprensible, estructurada y atractiva. Aquí, la enseñanza es vista como una práctica intencional que requiere preparación, dominio disciplinar y sensibilidad pedagógica.
2. Metodología didáctica activa: esta categoría agrupa los códigos *actividades didácticas*, *dinamismo* y *relajación*. Se destaca el valor de metodologías participativas, lúdicas y flexibles, que promueven la construcción activa del conocimiento. La enseñanza se aprecia más cuando el estudiante puede experimentar, interactuar y moverse, en lugar de permanecer pasivo frente a una exposición.
3. Actitud del profesor: esta categoría recoge los códigos *paciencia*, *comprensión*, *actitud positiva*, *motivación docente* e *interacción humana*. Aquí se enfatiza la dimensión ética y emocional del acto de enseñar. El buen profesor no es solo quien sabe, sino quien acompaña, quien se interesa, quien respeta el ritmo del otro y crea un clima de confianza.
4. Comunicación y relación pedagógica: esta categoría integra los códigos *interacción*, *comunicación efectiva* y *ambiente de respeto*. El proceso de

enseñanza se valora más cuando el docente escucha, dialoga, pregunta, responde y reconoce la voz del estudiante como parte del acto educativo.

Estas categorías muestran que lo que los estudiantes consideran agradable en la enseñanza no está limitado al contenido disciplinar, sino que involucra el modo en que ese contenido se hace accesible, se vive, se siente y se comparte. La enseñanza es, en este sentido, una práctica profundamente relacional, situada y ética.

En síntesis, los aspectos agradables de la enseñanza identificados por los estudiantes permiten construir una imagen de la buena docencia como práctica situada, sensible y reflexiva. Una enseñanza que piensa en el otro, que se adapta, que escucha, que propone. Una enseñanza que no solo informa, sino que forma; que no solo explica, sino que transforma. Y esa enseñanza, cuando ocurre, se recuerda, se agradece y se convierte en motivo de aprendizaje real.

Pregunta 6 CCAH. ¿Qué aspectos de la enseñanza deberían mejorar?

Las respuestas a esta pregunta, organizadas a partir de la codificación abierta, revelan una diversidad de aspectos que los estudiantes consideran necesarios de transformar en el proceso de enseñanza. Estos aspectos no remiten solo al contenido impartido, sino a las metodologías, a la actitud del profesorado, a las formas de evaluación y a cómo se organiza la experiencia escolar. Los códigos más frecuentes incluyen: *metodologías monótonas o tradicionales, actitud del docente, exceso de teoría, poca práctica, falta de empatía, métodos de calificación injustos, falta de organización en las clases, escasos recursos, relación distante con el estudiante, sobrecarga de tareas, desmotivación estudiantil, poca comunicación, explicaciones poco claras y problemas con las guías de trabajo.*

Uno de los códigos más reiterados son metodologías monótonas o tradicionales, con las que los estudiantes expresan su inconformidad frente a clases centradas en la exposición verbal, el dictado de contenidos o el trabajo individual sin interacción. “Siempre es lo mismo: escribir, escuchar, copiar. Cansa.” (Comunicación personal, ECCAH1). Este tipo de prácticas se percibe como poco estimulante, descontextualizado y alejado de las necesidades e intereses de los jóvenes, generando desmotivación y fatiga cognitiva.

En estrecha relación con lo anterior, aparece el código *exceso de teoría y falta de práctica*, especialmente en materias que podrían tener un componente más aplicado o experimental. “Vemos mucha teoría, pero no hacemos nada que nos ayude a entender mejor o que tenga que ver con la vida real.” (Comunicación personal, ECCAH6). Este tipo de comentarios refuerza la crítica a una enseñanza desanclada de lo cotidiano y carente de estrategias de mediación que permitan resignificar los contenidos a partir de la experiencia.

También se destaca el código *actitud del docente*, en el cual los estudiantes señalan comportamientos que dificultan la relación pedagógica, como la impaciencia, el maltrato verbal, la indiferencia frente a las dudas o la falta de entusiasmo. “Hay profes que no quieren enseñar, solo cumplen y ya, uno siente que no les importa.” (Comunicación personal, ECCAH10). Estas percepciones evidencian la importancia del vínculo afectivo y ético en el proceso de enseñanza, así como el peso de la disposición emocional del docente para facilitar o bloquear el aprendizaje.

Otro conjunto importante de respuestas se articula en torno a los códigos *métodos de calificación injustos y falta de claridad en la evaluación*. Los estudiantes denuncian prácticas evaluativas centradas en las notas, sin retroalimentación suficiente, con criterios ambiguos o sin considerar los procesos de aprendizaje: “A veces nos ponen malas notas sin explicarnos por qué, y uno no entiende en qué falló.” (Comunicación personal, ECCAH12). Esta preocupación se vincula a un modelo escolar basado en la sanción más que en la formación, donde el error es castigado en lugar de ser aprovechado como oportunidad pedagógica.

El código *sobrecarga de tareas* también aparece con frecuencia, en tanto los estudiantes perciben que se les asignan múltiples actividades sin articulación entre asignaturas, sin tiempos adecuados ni claridad en los propósitos. “Nos dejan tantas cosas que uno no alcanza a hacerlas bien, solo por cumplir.” (Comunicación personal, ECCAH4). Esta sobrecarga es vivida como fuente de estrés y deterioro del bienestar, afectando la motivación y la calidad del aprendizaje.

Otros códigos, como *poca comunicación, relación distante con el estudiante y desmotivación*, se refieren a una falta de diálogo en el aula, a la imposibilidad de expresar dudas o propuestas, y al sentimiento de indiferencia o desconexión. Estos

aspectos afectan profundamente el sentido de la experiencia educativa, pues impiden que el estudiante se sienta reconocido como sujeto de aprendizaje.

Finalmente, aparecen observaciones sobre problemas con los *recursos*, la *organización de las clases* o las *guías de trabajo*, lo cual muestra que los estudiantes también perciben las limitaciones estructurales y materiales que obstaculizan una enseñanza efectiva.

Desde la codificación axial, estos códigos abiertos se organizan en cuatro grandes categorías:

1. Metodología de enseñanza: esta categoría agrupa los códigos *metodologías tradicionales, exceso de teoría, falta de práctica, falta de recursos, problemas con las guías, poca claridad en la explicación y organización deficiente*. Se evidencia una demanda clara por clases más dinámicas, contextualizadas, participativas y conectadas con el mundo. Los estudiantes reclaman una renovación metodológica que permita activar su interés, su creatividad y su pensamiento crítico.
2. Actitud del docente: esta categoría recoge los códigos *trato indiferente, falta de empatía, malos modos, desinterés, falta de motivación y relación distante*. Se pone en evidencia la dimensión ética y afectiva del acto de enseñar, donde la actitud del profesor puede generar tanto apertura como rechazo. Una enseñanza despersonalizada, desmotivada o autoritaria bloquea el desarrollo del vínculo pedagógico.
3. Evaluación: esta categoría articula los códigos *calificación injusta, falta de retroalimentación, notas sin explicación y énfasis excesivo en los resultados*. Los estudiantes reclaman formas de evaluación más formativas, comprensivas y transparentes. La evaluación es vivida muchas veces como sanción, como amenaza, y no como proceso de acompañamiento al aprendizaje.
4. Desmotivación estructural: categoría que integra los códigos *sobrecarga de tareas, poca comunicación, falta de sentido, ausencia de diálogo*. Aquí se visualiza un malestar más profundo, donde el problema no está solo en una clase o en un docente, sino en una organización escolar que no escucha, que

presiona y que no habilita espacios reales de participación ni de expresión subjetiva.

Estas cuatro categorías permiten comprender que la enseñanza necesita transformaciones profundas no solo en su forma, sino en su sentido. Los estudiantes no exigen simplemente clases “divertidas”, sino experiencias significativas, donde se les considere como interlocutores válidos, con voces propias, con saberes previos, con emociones y con estilos de aprendizaje diversos.

En síntesis, los aspectos necesarios para mejorar en la enseñanza dan cuenta de una tensión entre una escuela centrada en la reproducción de contenidos y una escuela que podría ser lugar de creación, afecto y emancipación. Transformar la enseñanza, desde esta mirada, no es un gesto técnico, sino un acto político, ético y profundamente humano.

Pregunta 7 CCAH. ¿Cómo debería ser el profesor ideal?

Las respuestas estudiantiles a esta pregunta permiten construir una imagen relacional, ética y profesional del profesor ideal, a partir de una amplia gama de códigos que se articulan en torno a cualidades personales, habilidades comunicativas, disposiciones actitudinales y competencias pedagógicas. La codificación abierta revela códigos tales como: *respeto, paciencia, comprensión, actitud positiva, comunicación clara, metodología didáctica adecuada, creatividad y dinamismo, conocimiento del área, empatía, claridad en la explicación, motivación del profesor, exigencia formativa, ser justo pero estricto, tolerancia y flexibilidad*. Esta diversidad de atributos configura un ideal docente que trasciende el dominio disciplinar y se enraíza en la calidad del vínculo pedagógico y en el reconocimiento mutuo entre maestro y estudiante.

Entre los códigos más frecuentes destaca *respeto*, entendido como una relación horizontal, basada en la dignidad mutua, la escucha y el trato considerado. “Un buen profesor no grita, no humilla. Trata bien a todos por igual.” (Comunicación personal, ECCAH3). Este código no se limita al trato formal, sino que incluye el reconocimiento de la voz del estudiante, la capacidad de diálogo y el rechazo de prácticas autoritarias. El respeto aparece, así como fundamento de la autoridad pedagógica legítima.

El código *paciencia* también tiene alta presencia, referido a la capacidad del docente para repetir explicaciones, acompañar procesos lentos o manejar situaciones

difíciles sin irritación. “Debe tener paciencia para explicar varias veces, no todos entendemos igual.” (Comunicación personal, ECCAH5). Este rasgo está estrechamente ligado al código *comprensión*, que alude a la empatía frente a las dificultades del estudiante, a la disposición para ayudar sin juzgar y al reconocimiento de las diferencias individuales: “Que entienda cuando uno tiene problemas, que no todo es fácil para todos.” (Comunicación personal, ECCAH9).

Otra dimensión fundamental es la *actitud positiva*, expresada como entusiasmo, motivación, alegría y disposición abierta en el aula. “Un profesor ideal viene con ganas de enseñar, y eso se nota.” (Comunicación personal, ECCAH12). Esta actitud se potencia con el código *motivación del profesor*, que implica entrega, vocación y compromiso con su labor, rasgos que los estudiantes perciben de manera nítida cuando están presentes, y cuya ausencia afecta directamente el clima de aula.

En cuanto a competencias pedagógicas, surgen los códigos comunicación clara y claridad en la explicación, señalando que el profesor ideal debe expresar ideas de forma comprensible, con ejemplos, secuencia lógica y adaptación al nivel del grupo. Asimismo, *metodología didáctica adecuada* aparece como una cualidad clave, especialmente cuando implica variedad, dinamismo, uso de recursos, y estrategias que promuevan el aprendizaje activo.

A su vez, el código *creatividad y dinamismo* indica que los estudiantes valoran la capacidad de innovar, de hacer clases diferentes, interesantes, de integrar lo lúdico y lo participativo: “Que no siempre sea lo mismo, que busque nuevas formas de enseñar.” (Comunicación personal, ECCAH14). En esta línea, se valora también que el profesor *conozca bien su materia*, es decir, que tenga dominio disciplinar, pero también la capacidad de vincular ese conocimiento con la realidad del estudiante.

Respecto al plano ético-formativo, aparece el código *exigencia formativa*, donde los estudiantes reconocen el valor de ser retados, siempre que exista acompañamiento y justicia. “No que nos deje todo fácil, pero que sea justo y nos ayude a mejorar.” (Comunicación personal, ECCAH16). De allí que aparezca también el código *ser justo pero estricto*, que plantea una figura docente con autoridad legítima, que establece límites claros, pero sin caer en el autoritarismo. Finalmente, se mencionan códigos como *tolerancia y flexibilidad*, que refieren a la capacidad de adaptarse a las

necesidades del grupo, de manejar la diversidad y de considerar circunstancias particulares.

Desde la codificación axial, estos códigos se agrupan en tres grandes categorías articuladoras:

1. Cualidades personales y actitudinales: esta categoría integra los códigos *respeto, paciencia, comprensión, actitud positiva, empatía, tolerancia y flexibilidad*. Se trata de cualidades del sujeto docente que inciden directamente en la relación pedagógica. El profesor ideal no es solo el que sabe, sino el que se vincula con humanidad, escucha, cuida y reconoce a sus estudiantes. La dimensión ética se constituye como columna vertebral de la relación educativa.
2. Competencia profesional: categoría que incluye los códigos *conocimiento del área, comunicación clara, claridad en la explicación, metodología didáctica, creatividad, dinamismo y motivación del profesor*. Aquí se destacan las habilidades técnicas y pedagógicas que permiten al docente planear, mediar, orientar y transformar los saberes en experiencias significativas. El profesor ideal es aquel que conjuga el saber con la capacidad de enseñarlo de manera eficaz, flexible y estimulante.
3. Actitud hacia la enseñanza y formación del estudiante: esta categoría articula los códigos *motivación docente, exigencia formativa, justicia y autoridad ética*. No se espera un docente permisivo o condescendiente, sino uno que rete, que guíe, que exija, pero desde la comprensión y el acompañamiento. La autoridad se construye desde el ejemplo, la coherencia y la justicia, no desde el miedo o la imposición.

Estas categorías evidencian que la figura del profesor ideal, desde la mirada estudiantil, no responde a un perfil técnico-administrativo, sino a un sujeto pedagógico complejo, capaz de conjugar conocimiento, sensibilidad, claridad, exigencia y humanidad. Lejos del estereotipo del “profesor perfecto”, lo que se construye es una figura ética y relacional, que da sentido a la experiencia educativa.

En síntesis, la pregunta por el profesor ideal no es solo un ejercicio de proyección utópica, sino una vía para comprender los elementos que estructuran el sentido de la enseñanza. Escuchar a los estudiantes es, en este caso, una oportunidad

para recuperar lo esencial: que enseñar es un acto ético, una práctica relacional y una apuesta política por la formación de sujetos libres, críticos y sensibles.

Pregunta 8 CCAH. ¿Qué aspectos facilitan el aprendizaje?

Las respuestas a esta pregunta revelan un conjunto de condiciones pedagógicas, metodológicas, afectivas y contextuales que los estudiantes consideran facilitadoras de su proceso de aprendizaje. La codificación abierta muestra una pluralidad de códigos que, aunque diversos en su forma, convergen en una noción compartida: aprender no depende exclusivamente de la disposición individual, sino de cómo se organiza la enseñanza, del tipo de relaciones que se establecen en el aula y de los recursos que se emplean. Entre los códigos más frecuentes se encuentran: *metodología didáctica variada, uso de recursos y herramientas, juegos y actividades recreativas, motivación del profesor, aprendizaje práctico, más tiempo para los temas, interacción docente-estudiante, autonomía, claridad en la explicación, comprensión del estudiante, uso de tecnología y acompañamiento individualizado.*

Uno de los códigos más mencionados es *metodología didáctica variada*, que refiere a clases donde se emplean diferentes estrategias de enseñanza, se alternan momentos expositivos con actividades prácticas, se promueve el trabajo colaborativo y se generan espacios de diálogo. “Cuando los profesores cambian la forma de enseñar, uno entiende mejor. No es lo mismo estar solo copiando que hacer cosas distintas.” (Comunicación personal, ECCAH2). Este código pone en evidencia el valor pedagógico de la diversidad metodológica como factor motivacional y cognitivo.

Asociado a este aspecto, emerge el código *uso de recursos y herramientas*, especialmente cuando se trata de materiales visuales, audiovisuales, mapas, esquemas, aplicaciones digitales o laboratorios. “Nos ayudan los videos, las presentaciones, los esquemas... eso hace que se entienda más fácil.” (Comunicación personal, ECCAH5). Este tipo de recursos no solo facilita la comprensión, sino que también dinamiza la clase y permite atender diferentes estilos de aprendizaje.

Los estudiantes también destacan como facilitadores los *juegos y actividades recreativas*, particularmente en asignaturas percibidas como teóricas o exigentes. “En matemáticas hacemos juegos a veces, y eso me ayuda a no aburrirme y a aprender mejor.” (Comunicación personal, ECCAH7). Estas estrategias lúdicas, lejos de

trivializar el contenido, son reconocidas como mecanismos que permiten activar la atención, reforzar conceptos y crear una experiencia positiva de aprendizaje.

Otro código relevante es *motivación del profesor*, entendido como el entusiasmo, el compromiso y la disposición del docente para enseñar de forma creativa y cercana. “Cuando el profesor viene motivado, uno también se motiva.” (Comunicación personal, ECCAH9). La motivación del docente funciona como catalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando un efecto contagio que influye en la actitud del grupo frente al contenido.

En este mismo sentido, aparecen con fuerza los códigos *aprendizaje práctico* y *más tiempo para los temas*. El primero hace referencia a la posibilidad de aplicar los contenidos a situaciones concretas o de realizar actividades manipulativas, mientras que el segundo alude a la necesidad de no avanzar de manera acelerada, permitiendo que el aprendizaje sea profundo y no superficial: “A veces vamos muy rápido. Es mejor tomarse el tiempo para entender bien.” (Comunicación personal, ECCAH13).

El código *interacción docente-estudiante* se refiere a la posibilidad de preguntar, dialogar, recibir retroalimentación y sentirse acompañado. “Cuando el profesor habla con nosotros, explica bien y nos pregunta si entendimos, todo es más fácil.” (Comunicación personal, ECCAH14). Esta interacción no es solo comunicativa, sino pedagógica y emocional, y constituye uno de los pilares del aprendizaje significativo.

También se destaca el código *autonomía*, que señala la importancia de que los estudiantes puedan tomar decisiones, gestionar su tiempo y proponer ideas. “Nos gusta cuando nos dejan hacer cosas a nuestro modo, eso ayuda a aprender mejor.” (Comunicación personal, ECCAH11). Aquí se reconoce el valor de una enseñanza que habilita la agencia estudiantil, que no controla todo, sino que confía en la capacidad de los jóvenes para organizarse y construir saber.

Otros códigos importantes son *claridad en la explicación*, *comprensión del estudiante* y *acompañamiento individualizado*, todos vinculados a la figura docente como mediadora del aprendizaje. “Se aprende cuando el profesor explica claro, va paso a paso y se toma el tiempo con los que vamos más lento.” (Comunicación personal, ECCAH6). Estos elementos muestran que el aprendizaje no depende solo del contenido, sino del modo en que se facilita el acceso al mismo.

Finalmente, se identifica el código *uso de tecnología*, que incluye plataformas, recursos digitales, videos o herramientas interactivas. “Cuando usamos tecnología, la clase es más interesante y se entienden mejor los temas.” (Comunicación personal, ECCAH10). La tecnología, en tanto recurso mediador, es valorada por su potencial para diversificar los formatos y acercar los contenidos al lenguaje de los estudiantes.

Desde la codificación axial, estos códigos pueden organizarse en cuatro grandes categorías:

1. Metodología didáctica: esta categoría agrupa los códigos *variedad metodológica, juegos y dinámicas, aprendizaje práctico y tiempo para profundizar*. Se destaca que el aprendizaje se facilita cuando la clase se transforma en una experiencia activa, diferenciada y pensada desde las necesidades reales de los estudiantes. La enseñanza tradicional, homogénea y basada solo en la exposición, es vista como un obstáculo, mientras que la enseñanza situada, lúdica y participativa se convierte en un motor del aprendizaje.
2. Recursos y herramientas: incluye los códigos *uso de recursos visuales, materiales tecnológicos y herramientas pedagógicas variadas*. Esta categoría muestra que los medios empleados en la clase no son accesorios, sino que tienen un papel central en la construcción del conocimiento. Su adecuada utilización permite ampliar las formas de representación, facilitar la comprensión y atender estilos cognitivos diversos.
3. Motivación e interés: aquí se integran los códigos *motivación del profesor, dinamismo, actitud entusiasta y clima positivo*. Esta categoría evidencia que el deseo de aprender se construye, se activa y se modela en la relación con el docente. Cuando este transmite pasión, confianza y apertura, se generan condiciones propicias para el aprendizaje sostenido.
4. Práctica pedagógica relacional: categoría que abarca los códigos *interacción, acompañamiento, claridad, autonomía y comprensión del estudiante*. Esta dimensión pone en el centro la relación pedagógica: aprender se vuelve posible cuando se enseña con claridad, cuando se escucha, se adapta el ritmo, se acompaña el proceso y se permite que el estudiante tenga voz y decisión.

Estas categorías muestran que los factores que facilitan el aprendizaje no son atributos aislados, sino componentes interdependientes de una práctica pedagógica reflexiva, sensible y contextualizada. El estudiante aprende más cuando el contenido tiene sentido, cuando la clase lo interpela, cuando el docente lo acompaña y cuando se siente parte activa del proceso.

Los estudiantes no piden menos contenidos, sino mejores formas de aprenderlos. No piden menos exigencia, sino más acompañamiento. No piden clases fáciles, sino clases comprensibles, que conecten con sus vidas y les permitan construir sentido. Escuchar estos pedidos es reconocer la voz de quienes aprenden como fuente legítima de saber pedagógico.

En síntesis, los aspectos que facilitan el aprendizaje, desde la perspectiva estudiantil, no se reducen a recursos materiales o técnicas específicas, sino que implican una concepción integral de la enseñanza como práctica relacional, ética y situada. Enseñar bien no es solo saber mucho, es saber cómo, para qué, con quiénes y en qué contexto. Y es en esa pregunta por el “cómo” donde se abre la posibilidad de una escuela que enseñe a aprender y a pensar críticamente.

Pregunta 9 CCAH. ¿Qué aspectos afectan su aprendizaje?

Las respuestas de los estudiantes a esta pregunta permiten identificar factores que dificultan su proceso de aprendizaje, relacionados con las condiciones internas del aula y con aspectos estructurales del contexto educativo. A través de la codificación abierta se identifican los siguientes códigos: *actitud del profesor, entorno escolar y ambiente de aula, falta de motivación, preferencias docentes, metodología de enseñanza inadecuada, problemas emocionales, monotonía en las clases, conflictos entre compañeros, bullying, carga académica excesiva, desorganización institucional, y falta de atención a la diversidad*. Estos factores afectan tanto la disposición subjetiva del estudiante como las condiciones materiales y simbólicas necesarias para el aprendizaje significativo.

El código actitud del profesor aparece como uno de los principales obstáculos para el aprendizaje. Los estudiantes señalan que cuando los docentes muestran desinterés, impaciencia, maltrato verbal o poca disposición para explicar, se genera un ambiente de tensión que bloquea la comprensión: “Cuando un profesor no quiere

enseñar o se molesta por todo, a uno le da miedo preguntar.” (Comunicación personal, ECCAH3). Esta actitud genera un clima afectivo negativo, donde la relación pedagógica se debilita y se interrumpe el deseo de aprender.

En conexión con lo anterior, se menciona el *entorno escolar* y el *ambiente del aula* como elementos que condicionan el aprendizaje. Espacios ruidosos, aulas saturadas, falta de materiales, desorganización institucional o conflictos constantes deterioran las condiciones básicas para la concentración y la participación: “En algunas clases hay tanto desorden o ruido que uno no puede entender nada.” (Comunicación personal, ECCAH7). Esta percepción remite a una dimensión estructural que excede al aula y compromete las condiciones generales del sistema educativo.

El código *falta de motivación* es otro aspecto reiterado por los estudiantes, no como un problema exclusivamente personal, sino como efecto de prácticas pedagógicas descontextualizadas, repetitivas o desprovistas de sentido: “Si las clases son siempre iguales, uno se cansa y pierde el interés.” (Comunicación personal, ECCAH12). La motivación se entiende aquí como un fenómeno relacional, que requiere de estímulos, reconocimiento y conexión con los intereses juveniles.

Otro aspecto relevante es el código *preferencias docentes*, donde los estudiantes identifican tratos diferenciados, favoritismos o sesgos del profesorado, lo cual afecta la equidad en el aula y genera sentimientos de exclusión: “Hay profes que solo ayudan a los que les caen bien o a los que ya saben.” (Comunicación personal, ECCAH9). Este tipo de prácticas mina la confianza del grupo y refuerza desigualdades internas.

Asimismo, se señala la *metodología de enseñanza* como una barrera cuando se basa exclusivamente en la exposición verbal, el dictado mecánico o la ausencia de participación. “Cuando solo hay que copiar del tablero, no se aprende nada.” (Comunicación personal, ECCAH5). Esta percepción resalta la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia modelos más activos, dialógicos y situados.

Los estudiantes también identifican *problemas emocionales* como factor que afecta su capacidad de atención, concentración o rendimiento. La ansiedad, el estrés, la tristeza o las situaciones familiares complejas inciden directamente en su disposición

para aprender, y en muchos casos no encuentran espacios en la escuela para abordar estas experiencias: “A veces uno viene con la cabeza en otro lado, pero los profes no entienden eso.” (Comunicación personal, ECCAH10).

Se agregan los códigos *monotonía en las clases*, *conflictos entre compañeros* y *acoso escolar*, que afectan la convivencia escolar y el bienestar emocional, generando climas hostiles o excluyentes. La falta de regulación de estos fenómenos reproduce violencias simbólicas y deteriora el sentido de pertenencia: “Si hay peleas o se burlan de uno, ¿cómo va a aprender uno tranquilo?” (Comunicación personal, ECCAH8).

Finalmente, los estudiantes mencionan la *carga académica excesiva* y la *falta de atención a la diversidad* como obstáculos significativos. En el primer caso, denuncian que la cantidad de tareas, exámenes o temas por ver en poco tiempo impide la comprensión profunda: “Nos llenan de trabajos, pero no nos explican bien.” (Comunicación personal, ECCAH6). En el segundo, reclaman que los profesores no siempre adaptan sus explicaciones ni consideran que no todos aprenden de la misma manera: “No todos somos iguales. Hay quienes necesitan más ayuda, pero eso no se tiene en cuenta.” (ECCAH13).

Desde la codificación axial, estos códigos abiertos pueden agruparse en tres grandes categorías articuladoras:

1. Factores pedagógicos internos: esta categoría integra los códigos *actitud del docente*, *metodología inadecuada*, *monotonía*, *preferencias docentes*, y *falta de atención a la diversidad*. Estos elementos se vinculan directamente con las prácticas que se desarrollan en el aula. Los estudiantes identifican que su aprendizaje se ve obstaculizado cuando el docente no promueve un clima de respeto, no varía sus estrategias o no reconoce las diferencias entre los estudiantes.
2. Factores emocionales y relacionales: aquí se agrupan los códigos *problemas emocionales*, *acoso escolar*, *conflictos entre compañeros*, *falta de motivación* y *ausencia de acompañamiento emocional*. Esta categoría subraya que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino también afectivo. Cuando el estudiante se siente inseguro, rechazado, no escuchado o emocionalmente desbordado, disminuye su capacidad para procesar e integrar el conocimiento.

3. Condiciones estructurales del entorno escolar: esta categoría incluye los códigos *ambiente desorganizado*, *entorno escolar problemático*, *carga académica excesiva*, *falta de recursos* y *desorganización institucional*. Estos factores refieren a un marco más amplio que no siempre depende de los docentes, pero que condiciona profundamente las posibilidades del proceso educativo.

En síntesis, los aspectos que afectan el aprendizaje, según las y los estudiantes, no son meras dificultades personales, sino expresiones de un modelo escolar que, en ocasiones, olvida que el conocimiento se construye en relación, en contextos reales, con sujetos concretos. Transformar estas condiciones no requiere recetas ni fórmulas, sino voluntad política, reflexión pedagógica y compromiso ético con el derecho a aprender de todas y todos.

Pregunta 10 CCAH. ¿Qué significa para usted formarse políticamente?

Las respuestas estudiantiles a esta pregunta permiten trazar un mapa conceptual complejo y matizado sobre el significado de la formación política desde la perspectiva juvenil. Lejos de reducirse a la instrucción sobre partidos o instituciones estatales, los estudiantes configuran un horizonte más amplio en el que la formación política se vincula con el conocimiento de derechos, la conciencia social, la toma de decisiones, la participación y la comprensión crítica del entorno. La codificación abierta recoge expresiones como: *conocimiento del sistema político*, *conocimiento de derechos y deberes*, *participación política*, *conciencia crítica*, *educación política*, *historia y sociedad*, *interés por la política*, *información y medios de comunicación*, *formación para decidir bien*, *evitar la ignorancia política*, *liderazgo*, y *cumplimiento de la ley*.

Uno de los códigos más reiterados es *conocimiento del sistema político*, donde los estudiantes identifican la formación política como un proceso orientado a comprender cómo funciona el Estado, las instituciones democráticas, los mecanismos de votación y la toma de decisiones colectivas. “Es importante saber cómo funciona el país, cómo se elige a los que mandan y cómo se hacen las leyes.” (Comunicación personal, ECCAH3). Este conocimiento no se plantea como acumulación de datos, sino como base para una ciudadanía activa y responsable.

Asociado a lo anterior, aparece el código *conocimiento de derechos y deberes*, que refleja una preocupación por conocer el marco normativo que regula la vida en sociedad. “Formarse políticamente es saber mis derechos, pero también mis deberes, para no dejarme engañar y también para respetar a los demás.” (Comunicación personal, ECCAH7). Esta noción de formación incluye una dimensión jurídica, pero también ética, vinculada al respeto, la justicia y la responsabilidad social.

En este mismo plano, el código *participación política* adquiere un lugar relevante. Para muchos estudiantes, formarse políticamente significa involucrarse en la vida pública, expresar opiniones, participar en debates o procesos electorales, y no quedarse al margen de las decisiones colectivas: “No se trata solo de votar, sino de saber qué está pasando, de participar, de no ser indiferente.” (Comunicación personal, ECCAH11). Aquí, la política es entendida como práctica cotidiana y como ejercicio de ciudadanía activa.

Otro grupo importante de respuestas se organiza en torno al código *conciencia crítica*, que remite a la capacidad de cuestionar lo establecido, de analizar los hechos políticos y sociales, y de no asumir pasivamente lo que se dice en los medios o en la escuela. “Para mí es tener pensamiento crítico, no tragarse entero lo que dicen los políticos o las noticias.” (Comunicación personal, ECCAH4). Este código pone en primer plano una dimensión reflexiva de la formación política, asociada a la autonomía y a la construcción de juicio propio.

El código *educación política* aparece también con frecuencia, referido a la necesidad de que estos saberes sean parte integral del currículo escolar. “Es que casi no nos enseñan de política, solo cosas históricas, pero no lo que está pasando hoy.” (Comunicación personal, ECCAH6). Esta demanda señala una carencia estructural del sistema educativo, que no siempre asume la política como objeto legítimo de enseñanza.

Otros códigos relevantes son *historia y sociedad*, *interés por la política*, *medios de comunicación* y *formación para tomar decisiones bien*. Estos aspectos completan el panorama, destacando que la formación política incluye la comprensión del pasado, el análisis del presente y la preparación para actuar en el futuro como ciudadanos informados y comprometidos.

Desde la codificación axial, estos códigos pueden organizarse en tres grandes categorías:

1. Conocimiento y ejercicio de derechos y deberes: esta categoría agrupa los códigos *conocimiento jurídico, derechos humanos, deberes ciudadanos y cumplimiento de la ley*. Se evidencia que la formación política es comprendida como una vía para conocer los principios que rigen la vida democrática y para actuar con responsabilidad en la sociedad. El derecho a la información, el deber de participar y el respeto a la norma aparecen como pilares de una convivencia democrática.
2. Participación política y conciencia crítica: esta categoría articula los códigos *participación activa, expresión de opiniones, análisis del entorno, cuestionamiento del poder e interés por lo público*. Aquí, la política es vista como acción, como intervención en el mundo, como responsabilidad colectiva. La conciencia crítica no es un adorno intelectual, sino una necesidad frente a la manipulación mediática, la corrupción y la apatía ciudadana.
3. Comprensión del sistema político y social: esta categoría organiza los códigos *funcionamiento del Estado, historia política, educación cívica, análisis de medios y formación desde la escuela*. Se plantea la necesidad de conocer el entramado institucional, pero también los procesos históricos, económicos y culturales que configuran la realidad. La formación política, desde esta mirada, exige un enfoque interdisciplinar y contextualizado.

En síntesis, la formación política, desde la perspectiva estudiantil, no es un contenido accesorio, sino un derecho formativo fundamental que permite entender el presente, participar en él y transformarlo. Es aprender a leer el mundo con ojos críticos, a reconocer la dignidad propia y ajena, y a asumir el lugar que cada uno ocupa en el entramado social. En esa medida, su ausencia o su presencia en la escuela define el tipo de ciudadano que se está formando: uno pasivo y obediente, o uno activo, informado y comprometido.

Pregunta 11 CCAH. ¿Qué significa para usted formarse como ciudadano?

Las respuestas a esta pregunta permiten delinear un horizonte formativo en el que la ciudadanía no se limita a un estatuto jurídico o a una pertenencia nacional, sino

que se construye como una práctica ética, social y política en la vida cotidiana. Desde la codificación abierta, se identifican múltiples códigos que permiten visibilizar las dimensiones valorativas, relacionales, normativas y reflexivas de la ciudadanía. Entre los más frecuentes se encuentran: *valores ciudadanos* (como empatía, solidaridad, respeto, responsabilidad), *conocimiento de derechos y deberes*, *participación en la sociedad*, *desarrollo personal*, *convivencia social*, *ética y moral*, *relaciones con los otros*, *interés por el bien común* y *formarse para vivir en comunidad*.

Uno de los códigos más reiterados es *valores ciudadanos*, donde los estudiantes identifican que formarse como ciudadano implica desarrollar actitudes como la empatía, la solidaridad, el respeto mutuo, la responsabilidad frente a los actos propios y el reconocimiento del otro. “Un buen ciudadano es alguien que piensa en los demás, que no solo hace lo que le conviene a él.” (Comunicación personal, ECCAH4). Este código pone en evidencia que la formación ciudadana es percibida ante todo como un proceso ético, que parte del reconocimiento del otro como igual en dignidad y derecho.

El código conocimiento de derechos y deberes aparece con fuerza, asociado a que un ciudadano debe saber sus derechos fundamentales y las responsabilidades de la sociedad. “Uno no puede pedir derechos si no cumple con sus deberes, eso también es ser ciudadano.” (Comunicación personal, ECCAH9). Esta afirmación revela una comprensión equilibrada de la ciudadanía, no solo como garantía, sino también como compromiso.

En la misma línea, el código *participación en la sociedad* remite a la idea de que ser ciudadano implica actuar, opinar, involucrarse, tomar decisiones y contribuir al cambio. “Es importante no quedarse callado, participar, decir lo que uno piensa cuando hay injusticias.” (Comunicación personal, ECCAH6). La ciudadanía, en esta clave, no se limita al cumplimiento de normas, sino que se expresa como ejercicio activo en lo público.

También emerge el código *desarrollo personal*, donde algunos estudiantes asocian la ciudadanía con procesos de crecimiento individual, madurez, pensamiento crítico y capacidad de convivir en diversidad. “Para mí es también aprender a ser persona, respetar a los otros, convivir, pensar por uno mismo.” (Comunicación personal, ECCAH1). Este código amplía la noción de formación ciudadana hacia

dimensiones subjetivas, morales y psicológicas, mostrando que no hay ciudadanía sin sujeto ético.

El código *convivencia social* también aparece de manera significativa. Aquí se valora el papel de las normas, del diálogo, del respeto mutuo y de la resolución pacífica de conflictos. “Ser ciudadano es convivir bien con los demás, no pelear por todo, saber escuchar.” (Comunicación personal, ECCAH11). Esta visión pone en el centro la dimensión relacional de la ciudadanía, entendida como capacidad de vivir en comunidad y de construir acuerdos con base en el respeto.

Asimismo, surgen códigos como *ética y moral, relaciones humanas e interés por el bien común*, que refuerzan la idea de que la formación ciudadana implica una orientación hacia los otros, un compromiso con el entorno y una preocupación por la justicia y la equidad. En estas respuestas se destaca que la ciudadanía no se ejerce solo en el momento electoral, sino en los actos cotidianos, como se trata al prójimo, se respetan las normas o se cuida el espacio común.

Desde la codificación axial, estos códigos pueden organizarse en dos grandes categorías interpretativas:

1. Desarrollo de valores ciudadanos: esta categoría integra los códigos *empatía, solidaridad, respeto, responsabilidad, ética y moral, interés por el bien común y relaciones humanas*. En esta dimensión, los estudiantes comprenden la ciudadanía como una práctica ética que se cultiva en las relaciones cotidianas, en la manera de actuar, de convivir y de tratar a los demás. Ser ciudadano, desde esta perspectiva, es actuar con integridad, pensar en los otros y comprometerse con una vida común más justa.
2. Importancia del desarrollo personal para la ciudadanía: esta categoría agrupa los códigos *formación del carácter, pensamiento crítico, conocimiento de derechos y deberes, madurez, reflexión sobre el actuar y vivencia comunitaria*. Aquí se enfatiza que no hay ciudadanía sin sujetos reflexivos, conscientes de sus actos, capaces de convivir y de participar. La ciudadanía se configura como proceso de subjetivación ética y social, que implica responsabilidad, criterio y capacidad de agencia.

Estas dos categorías muestran que, para el estudiantado, la ciudadanía no es una categoría exclusivamente jurídica o normativa, sino una práctica situada, relacional y formativa que atraviesa la vida cotidiana. Lejos de una visión restringida, se configura una ciudadanía vivida, donde lo público se experimenta en los gestos, las palabras, las decisiones y los vínculos.

En síntesis, para los estudiantes, la formación ciudadana es un proceso complejo que implica conocerse, respetar, participar, convivir, decidir y actuar. Es una construcción diaria que no se limita al aula ni al momento electoral, sino que se expresa en cada gesto de respeto, en cada acto de solidaridad, en cada palabra que defiende la justicia. Una escuela que forma ciudadanos no es la que enseña civismo, sino la que promueve una vida común ética, crítica y profundamente humana.

Pregunta 12 CCAH. ¿Por qué cree que es importante la formación política y ciudadana para su futuro?

Las respuestas a esta pregunta revelan una visión ampliada del papel que la formación política y ciudadana desempeña en la construcción del futuro personal, social y colectivo de los estudiantes. En vez de reducirse a contenidos escolares periféricos, la formación política y ciudadana es esencial para comprender el entorno, ejercer los derechos, tomar decisiones informadas y participar activamente en la vida democrática. Desde la codificación abierta, emergen los siguientes códigos principales: *importancia para el futuro, toma de decisiones informadas, conciencia social, mejora de la sociedad, participación informada, conocimiento de derechos y deberes, formación ética, desarrollo de habilidades sociales, democracia y participación, conciencia cívica, evitar la manipulación y pensamiento crítico.*

Uno de los códigos más reiterados es *importancia para el futuro*, que aparece vinculado a la necesidad de adquirir herramientas que permitan desenvolverse como ciudadano activo, informado y con capacidad de decisión. “Es importante porque en el futuro uno tiene que votar, participar, saber cómo funcionan las cosas del país.” (Comunicación personal, ECCAH4). Esta afirmación destaca la dimensión proyectiva de la formación política y ciudadana, como preparación para asumir responsabilidades en la vida adulta.

El código *toma de decisiones informadas* aparece estrechamente relacionado, subrayando que la formación política permite ejercer el criterio propio y no depender exclusivamente de lo que dicen los medios o los demás. “Nos ayuda a pensar por nosotros mismos, a decidir con argumentos, no por lo que dicen otros.” (Comunicación personal, ECCAH7). Este código evidencia una dimensión cognitiva y crítica de la ciudadanía, en la que la información, el análisis y el juicio propio resultan indispensables para participar con sentido.

Otro aspecto clave es el código *conciencia social*, que alude a la comprensión de los problemas colectivos, las desigualdades sociales y las formas de contribuir al bien común. “Es importante para no ser egoísta, para pensar en la sociedad, en los demás.” (Comunicación personal, ECCAH9). La formación ciudadana se presenta, así como antídoto frente al individualismo, promoviendo una ética de la solidaridad y el compromiso con lo colectivo.

El código *mejora de la sociedad* refuerza esta visión, en tanto plantea que los conocimientos y valores ciudadanos pueden contribuir a transformar las realidades injustas y a construir una sociedad más equitativa. “Si todos supiéramos más de política, el país sería mejor, habría menos corrupción.” (Comunicación personal, ECCAH12). Aquí se asume que la educación tiene una función transformadora, y que la formación política no solo prepara para el futuro personal, sino para la mejora del entorno.

También se destaca el código *participación informada*, donde se valora la posibilidad de intervenir en la vida pública desde el conocimiento y la responsabilidad. “No basta con opinar, hay que saber, estar informado, tener argumentos.” (Comunicación personal, ECCAH2). Este código resalta una ciudadanía activa, crítica y documentada, que no se limita a la protesta o al voto mecánico, sino que se fundamenta en el análisis riguroso y en la reflexión sobre lo que se defiende.

Otros códigos relevantes son *conocimiento de derechos y deberes*, *formación ética* y *conciencia cívica*, que indican que para construir un proyecto de vida con sentido es necesario conocer las normas que rigen la convivencia, actuar con responsabilidad y desarrollar un sentido de pertenencia democrática. “Nos forma como

personas que respetan, que piensan antes de actuar, que saben lo que está bien o mal para todos, no solo para uno.” (Comunicación personal, ECCAH14).

Desde la codificación axial, estos códigos pueden organizarse en cuatro grandes categorías:

1. Importancia de la formación política para la vida personal: esta categoría integra los códigos *toma de decisiones, pensamiento crítico, criterio propio y preparación para la vida adulta*. Aquí se considera que la formación política contribuye al desarrollo de una subjetividad autónoma, capaz de elegir con libertad, de discernir entre distintas opciones y de construir un proyecto vital informado y consciente.
2. Desarrollo de la conciencia ciudadana: esta categoría agrupa los códigos *conciencia social, ética cívica, solidaridad, respeto, construcción del bien común e interés por la justicia*. El énfasis está puesto en la dimensión moral de la ciudadanía, en la capacidad de actuar con base en principios éticos y en el reconocimiento de la interdependencia social.
3. Participación social y política informada: aquí se incluyen los códigos *participación democrática, intervención en lo público, análisis de medios, argumentación y sentido de la acción política*. Esta categoría plantea que la ciudadanía no es solo un estatus legal, sino una práctica activa que requiere información, conciencia crítica y formación permanente.
4. Desarrollo personal con pensamiento crítico: esta categoría articula los códigos *autonomía, capacidad de juicio, evitar la manipulación, formación ética y liderazgo*. Se evidencia que la formación política fortalece la subjetividad, permite cuestionar los discursos hegemónicos y evita la reproducción de prejuicios o discursos sin fundamento.

Los estudiantes creen que la formación política y ciudadana es una herramienta vital para el presente y para el porvenir, para emanciparse de la ignorancia, resistir la manipulación, actuar con sentido y contribuir a la transformación del país. Frente a la exclusión, la apatía o la alienación, la formación política se presenta como posibilidad de agencia, de conciencia y de justicia.

Pregunta 13 CCAH. ¿Qué habilidades debe tener un estudiante de su colegio para ser un buen ciudadano?

Las respuestas a esta pregunta permiten configurar una representación amplia, integral y situada del concepto de ciudadanía, desde la perspectiva de las habilidades necesarias para su ejercicio. A diferencia de una concepción restringida centrada en el conocimiento legal o institucional, las voces estudiantiles revelan una comprensión relacional, ética y práctica de la ciudadanía, en la que el “buen ciudadano” es aquel que se comporta con respeto, actúa con responsabilidad, piensa críticamente y se compromete con el bienestar colectivo. La codificación abierta revela como códigos principales: *respeto, empatía, responsabilidad, comunicación efectiva, pensamiento crítico, liderazgo, autonomía, autocontrol, conocimiento de derechos y deberes, resolución de conflictos y compromiso social*.

El código *respeto* es uno de los más frecuentes, y remite a la capacidad de reconocer la dignidad del otro, aceptar la diferencia y convivir de forma pacífica. “Un buen ciudadano respeta las opiniones, las ideas y los espacios de los demás.” (Comunicación personal, ECCAH2). Este código evidencia que el respeto se ve como valor abstracto y como una práctica cotidiana esencial para la vida democrática.

A este se suma el código *empatía*, que aparece como habilidad fundamental para la convivencia y el compromiso ciudadano. La empatía es entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de comprender sus emociones y de actuar con solidaridad. “Hay que ser empático, entender que todos tenemos problemas, pensar en los demás.” (Comunicación personal, ECCAH6). Esta habilidad es presentada como requisito para construir comunidades más justas y humanas.

El código *responsabilidad* también es altamente recurrente. Los estudiantes la relacionan tanto con el cumplimiento de tareas como con la capacidad de asumir las consecuencias de sus actos y de comprometerse con el bien común. “Ser responsable con lo que uno hace, con lo que dice, con cómo afecta a los demás.” (Comunicación personal, ECCAH10). Esta noción de responsabilidad se proyecta más allá del ámbito escolar, hacia una ética ciudadana activa.

En la misma línea, el código *comunicación efectiva* es entendido como la habilidad para expresarse con claridad, escuchar activamente, dialogar con respeto y

argumentar ideas. “No solo hablar por hablar, sino saber comunicar, saber escuchar, saber debatir sin pelear.” (Comunicación personal, ECCAH12). Esta competencia es vista como clave para la participación democrática y la construcción de consensos en contextos diversos.

El código *pensamiento crítico* emerge como una de las habilidades más valoradas, especialmente por su vínculo con la toma de decisiones informadas y el cuestionamiento de lo establecido. “Un buen ciudadano no se deja manipular, piensa por sí mismo, analiza antes de actuar.” (Comunicación personal, ECCAH4). Esta competencia se presenta como condición para ejercer la ciudadanía de manera autónoma y responsable frente a los discursos dominantes.

Otros códigos relevantes son *liderazgo* y *compromiso social*, que aluden a la capacidad de asumir roles proactivos, de movilizar a otros y de participar en iniciativas colectivas en beneficio de la comunidad. “Hay que saber liderar, no imponer, sino proponer, motivar, trabajar en grupo.” (Comunicación personal, ECCAH7). Estas habilidades son vistas no como atributos individuales, sino como formas de implicación social y responsabilidad compartida.

Además, emergen códigos como *autonomía* y *autocontrol*, entendidos como la capacidad de actuar con independencia, de regular las emociones y de tomar decisiones éticas. “Uno debe saber controlarse, no actuar por impulso, pensar en las consecuencias.” (Comunicación personal, ECCAH9). Estas habilidades refuerzan la dimensión personal de la formación ciudadana, en tanto permiten la autorregulación necesaria para la convivencia democrática.

Finalmente, se identifican los códigos *conocimiento de derechos y deberes* y *resolución de conflictos*, que refuerzan la idea de que el ejercicio de la ciudadanía requiere formación normativa y habilidades para el diálogo, la mediación y la gestión pacífica de desacuerdos.

Desde la codificación axial, estos códigos pueden agruparse en dos grandes categorías:

1. Habilidades interpersonales: esta categoría incluye los códigos *respeto*, *empatía*, *comunicación efectiva*, *resolución de conflictos*, *liderazgo* y *compromiso social*. Se trata de habilidades orientadas a la relación con los

otros, a la construcción de vínculos cooperativos, a la participación en la vida colectiva. La ciudadanía, desde esta perspectiva, es un modo de estar con otros de manera justa, solidaria y propositiva.

2. Habilidades cognitivas e intrapersonales: esta categoría organiza los códigos *pensamiento crítico, autonomía, autocontrol, responsabilidad y conocimiento de derechos y deberes*. Aquí se pone en evidencia la importancia del juicio ético, de la reflexión, del autocuidado y de la toma de decisiones conscientes como condiciones internas del ejercicio ciudadano.

En síntesis, los estudiantes definen la ciudadanía como un entramado de habilidades que se tejen en la experiencia escolar, en el encuentro con los otros y en la reflexión sobre sí mismos. No se trata de una lista de competencias para cumplir, sino de un modo de vivir, de actuar, de estar en el mundo. La escuela, en este sentido, no puede desentenderse de esta responsabilidad: o forma ciudadanos críticos, empáticos y responsables, o contribuye a reproducir la apatía, el egoísmo y la exclusión.

Pregunta 14 CCAH. ¿El colegio brinda herramientas para formarse como ciudadanos? ¿Por qué?

Las respuestas a esta pregunta reflejan percepciones complejas, críticas y a veces contradictorias sobre el papel que desempeña el colegio en la formación ciudadana. Desde la codificación abierta, emergen múltiples códigos que permiten trazar una cartografía interpretativa de los elementos institucionales, pedagógicos y relacionales que habilitan o limitan dicha formación. Entre los códigos más recurrentes se encuentran: *herramientas del colegio, rol de los profesores, espacios de formación en valores, influencia del entorno escolar, interés de los estudiantes, limitaciones del colegio, formación en valores sí presente, formación política poco profunda, ambiente escolar favorable o desfavorable, falta de interés estudiantil y trato desigual*.

Uno de los códigos que aparece con mayor frecuencia es *herramientas del colegio*, con el cual los estudiantes identifican diversas iniciativas institucionales que, aunque no siempre explícitamente denominadas como “formación ciudadana”, permiten desarrollar habilidades, actitudes y saberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía. Se mencionan clases como Ética, Filosofía o Ciencias Sociales,

actividades extracurriculares, campañas institucionales o espacios de participación: “Sí, el colegio da herramientas cuando hacemos debates, trabajos en grupo, cuando hay temas de actualidad.” (Comunicación personal, ECCAH4). Sin embargo, estas herramientas no siempre son valoradas como sistemáticas, ni todos los estudiantes las identifican como parte de una política pedagógica estructurada.

Otro código fundamental es *rol de los profesores*, que refiere a la influencia directa del cuerpo docente en la transmisión de valores, el acompañamiento ético y la apertura al diálogo. “Algunos profesores enseñan con el ejemplo, nos escuchan, nos enseñan a convivir.” (Comunicación personal, ECCAH2). Este rol es descrito como positivo cuando hay coherencia entre el discurso y la práctica, cuando el respeto es mutuo y cuando el profesor actúa como mediador y no como figura autoritaria. Sin embargo, también se denuncia el efecto negativo de aquellos docentes que reproducen actitudes discriminatorias, excluyentes o desmotivadoras.

El código *formación en valores sí presente* aparece como una afirmación positiva sobre el trabajo de la institución en relación con la formación ciudadana, centrada sobre todo en aspectos éticos y de convivencia. “Nos enseñan a respetar, a no discriminar, a ser responsables.” (Comunicación personal, ECCAH9). Esta formación en valores es reconocida como uno de los componentes más visibles de la propuesta escolar, aunque no siempre se traduce en prácticas políticas o de participación activa.

En tensión con ello, se encuentra el código *formación política poco profunda*, que señala la ausencia o superficialidad de una educación política crítica, actualizada y situada. “Hablamos poco de política real, de lo que pasa en el país, de cómo participar más allá del colegio.” (Comunicación personal, ECCAH13). Este código expresa una percepción de fragmentación o vaciamiento del componente político de la formación ciudadana, lo cual limita la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sobre lo público, el poder o los conflictos sociales.

Asimismo, los estudiantes aluden al *ambiente escolar* como factor que puede facilitar o dificultar la formación ciudadana. Un ambiente respetuoso, participativo y abierto al diálogo es visto como propicio para el aprendizaje ético y político. Sin embargo, también se denuncian entornos de indiferencia, desigualdad o violencia

simbólica, lo que se recoge en los códigos *trato desigual* e *influencia negativa del entorno*. “No todos los profes tratan igual, a veces hay favoritismo o indiferencia.” (Comunicación personal, ECCAH11).

Finalmente, los códigos *falta de interés estudiantil* y *limitaciones del colegio* problematizan la posibilidad de que la formación ciudadana se desarrolle plenamente. Por un lado, se indica que no todos los estudiantes se involucran activamente, lo que evidencia una tensión entre la oferta institucional y la disposición subjetiva. Por otro lado, se reconoce que el colegio tiene limitaciones materiales, curriculares o de orientación política que impiden abordar este tipo de formación de manera profunda y continua.

Desde la codificación axial, estos códigos se organizan en tres grandes categorías:

1. Deficiencias estructurales en la formación ciudadana: esta categoría articula los códigos *formación política poco profunda*, *limitaciones del colegio*, *trato desigual*, *ausencia de espacios deliberativos* y *falta de sistematicidad*. Los estudiantes perciben que la formación ciudadana no constituye una línea pedagógica transversal ni prioritaria, sino que aparece de manera dispersa, fragmentada o centrada en aspectos morales sin conexión con lo político. Esta categoría señala que, aunque existen algunas herramientas, no se articulan en un proyecto claro ni coherente.
2. Valoración parcial de espacios formativos: esta categoría reúne los códigos *herramientas del colegio*, *formación en valores sí presente*, *rol de algunos profesores* y *ambiente escolar positivo*. Aquí se reconoce que existen espacios, materias y relaciones que pueden contribuir a la formación ciudadana, aunque su alcance es limitado, depende de las disposiciones individuales y no siempre se orienta hacia una ciudadanía crítica y participativa. Se trata de una formación más ética que política, más normativa que transformadora.
3. Crítica al enfoque despolitizado y actitudinal de la formación: esta categoría integra los códigos *formación en convivencia sin contenido político*, *educación moral desarticulada de lo social* y *énfasis en la obediencia más que en la participación*. Se denuncia que, bajo el discurso de la formación ciudadana,

muchas veces se encubre una pedagogía del control, centrada en la disciplina, la adaptación y la pasividad, antes que, en la deliberación, la acción o el pensamiento crítico.

En síntesis, la respuesta a esta pregunta no es un sí ni un no rotundo. Es un diagnóstico complejo de una escuela tensionada entre el mandato democrático y la reproducción de lógicas tradicionales. Es una invitación a repensar la formación ciudadana no como complemento, sino como núcleo esencial de la experiencia educativa en una sociedad que necesita urgentemente más democracia, más pensamiento crítico y más justicia social.

Pregunta 15 CCAH. ¿Qué actividades cree usted que pueden ayudar a fortalecer la formación ciudadana?

Las respuestas de los estudiantes a esta pregunta permiten construir un mapa de posibilidades pedagógicas concretas para fortalecer la formación ciudadana desde la experiencia escolar. Lejos de una visión abstracta o normativa, los estudiantes proponen actividades específicas que implican participación, reflexión crítica, diálogo plural, y vinculación con el contexto social. La codificación abierta identifica como códigos más recurrentes: *debates y discusiones, charlas y conferencias, actividades prácticas, participación en la comunidad, simulaciones, talleres, servicio comunitario, creación de un periódico o blog escolar, análisis de temas de actualidad, trabajos colaborativos, jornadas de reflexión, y actividades culturales y artísticas con sentido ciudadano.*

Uno de los códigos más reiterados es *debates y discusiones*, donde los estudiantes destacan la importancia de espacios para expresar opiniones, argumentar, escuchar y confrontar ideas en un ambiente de respeto. “Los debates nos ayudan a aprender a defender nuestras ideas y a respetar las de los demás.” (Comunicación personal, ECCAH3). Este código no solo apunta al desarrollo de habilidades comunicativas, sino también a la formación en la deliberación democrática, el pensamiento crítico y el reconocimiento de la pluralidad.

También aparece con fuerza el código *charlas y conferencias*, especialmente cuando involucran a personas externas, líderes sociales, defensores de derechos humanos, académicos o actores comunitarios. “Cuando vienen personas que han

vivido cosas, que trabajan con comunidades, uno aprende más que solo leyendo.” (Comunicación personal, ECCAH6). Estas actividades son valoradas por su capacidad para vincular los contenidos escolares con experiencias reales y situadas, ampliando el horizonte de comprensión de lo político y lo social.

El código *actividades prácticas* se refiere a estrategias que promueven la participación activa de los estudiantes, como proyectos escolares, campañas de sensibilización, simulacros de elecciones, organización de jornadas o actividades de servicio. “Si uno solo escucha, no aprende igual que cuando hace algo real.” (Comunicación personal, ECCAH8). Aquí se enfatiza la necesidad de ir más allá del discurso, para aprender ciudadanía a través de la acción.

Asimismo, el código *participación en la comunidad* recoge propuestas que vinculan la escuela con el entorno, como visitas a organizaciones sociales, trabajo comunitario, participación en procesos barriales o colaboración con instituciones locales. “Nos gustaría participar en proyectos fuera del colegio, conocer cómo ayudar en la comunidad.” (Comunicación personal, ECCAH11). Este código señala una comprensión territorial y situada de la formación ciudadana, en la que el aprendizaje se produce en contacto directo con las realidades sociales.

Otros códigos relevantes son *simulaciones* y *talleres*, asociados al uso de metodologías activas para representar procesos democráticos, deliberativos o de construcción normativa. Se mencionan actividades como simulacros de votación, modelos de Naciones Unidas, juegos de rol, talleres de resolución de conflictos o dinámicas de reflexión colectiva. “Con juegos o simulaciones entendemos mejor cómo funcionan las cosas, y cómo podemos actuar.” (Comunicación personal, ECCAH13).

También se destacan propuestas como *creación de medios escolares* —periódicos, blogs, emisoras—, valoradas por su capacidad de fomentar la expresión crítica, la opinión informada y el análisis de la realidad. “Sería bueno tener un periódico donde podamos escribir sobre lo que pasa, lo que pensamos.” (Comunicación personal, ECCAH14). Este tipo de espacios promueve la apropiación de la palabra pública y la ciudadanía comunicativa.

Finalmente, aparecen códigos como *análisis de temas de actualidad*, *jornadas de reflexión*, y *actividades culturales*, que remiten a espacios donde se discutan

problemáticas del contexto, se aborden dilemas éticos, se promueva la creatividad y se reconozca el arte como forma de expresión ciudadana.

Desde la codificación axial, estos códigos se organizan en tres grandes categorías:

1. Actividades participativas y deliberativas: esta categoría reúne los códigos *debates, discusiones, talleres, simulaciones, jornadas de reflexión, y medios escolares*. Aquí se destaca que la formación ciudadana se fortalece cuando los estudiantes pueden hablar, argumentar, expresar su opinión, escuchar otras voces, y participar en procesos deliberativos que simulan o recrean dinámicas democráticas reales.
2. Vinculación con el entorno social y comunitario: incluye los códigos *participación en la comunidad, servicio social, visitas externas, y proyectos de intervención local*. Esta categoría enfatiza la necesidad de salir del aula para conocer el mundo, relacionarse con actores sociales, reconocer problemas del entorno y desarrollar una conciencia crítica a partir del contacto con lo real.
3. Metodologías activas y significativas: esta categoría agrupa los códigos *actividades prácticas, charlas con expertos, análisis de actualidad, trabajos colaborativos y actividades culturales*. Se pone en evidencia que el aprendizaje de la ciudadanía requiere experiencias vivenciales, metodologías dinámicas y estrategias que conecten el contenido con la vida cotidiana de los estudiantes.

En síntesis, los estudiantes plantean que la ciudadanía no se aprende solo escuchando o memorizando, sino haciendo, participando, reflexionando y construyendo junto a otros. El reto de la escuela es, entonces, convertirse en espacio donde esas experiencias sean posibles. Una escuela que enseña ciudadanía no solo habla de democracia: la vive, la práctica, la encarna en sus modos de organización, en su currículo, en sus relaciones, y, sobre todo, en las oportunidades que brinda a sus estudiantes para ser sujetos activos de su tiempo.

Pregunta 16 CCAH. ¿Qué entiende usted por Ciencias Sociales?

Las respuestas de los estudiantes a esta pregunta permiten identificar diversas aproximaciones conceptuales al campo de las Ciencias Sociales, que oscilan entre definiciones más tradicionales y descripciones experienciales o pragmáticas. Desde la

codificación abierta, emergen múltiples códigos que, al ser interpretados en conjunto, muestran una comprensión fragmentada, pero en algunos casos crítica y situada del papel que cumplen estas disciplinas. Los códigos más frecuentes son: *estudio de la política y la sociedad, comportamiento humano, historia y cultura, relaciones sociales y económicas, educación ciudadana, conjunto de disciplinas, normas de convivencia y reglas sociales, análisis de la realidad, función explicativa de las Ciencias Sociales, conocimiento del mundo, y formación para la vida.*

Uno de los códigos más reiterados es *estudio de la política y la sociedad*, donde los estudiantes identifican a las Ciencias Sociales como el campo que se encarga de comprender las dinámicas políticas, económicas y culturales de las sociedades humanas. “Las Ciencias Sociales nos enseñan cómo funciona la sociedad, la política, el poder.” (Comunicación personal, ECCAH5). Esta visión reconoce la dimensión estructural y política de las Ciencias Sociales, aunque no siempre profundiza en los marcos teóricos o metodológicos que la sustentan.

En segundo lugar, aparece el código *comportamiento humano*, que remite a la idea de que las Ciencias Sociales permiten entender cómo piensan, actúan o interactúan los individuos y grupos. “Sirve para conocer cómo se comporta la gente, por qué hace lo que hace.” (Comunicación personal, ECCAH7). Esta aproximación tiende a lo psicológico o sociológico, y en algunos casos reduce el campo a una visión conductista, sin considerar la historicidad o la conflictividad de los procesos sociales.

También se destacan los códigos *historia y cultura*, donde los estudiantes vinculan las Ciencias Sociales con el conocimiento del pasado, las costumbres, los procesos culturales y los cambios que han vivido las sociedades. “Trata sobre la historia, las culturas, cómo evolucionamos como sociedad.” (Comunicación personal, ECCAH2). Estas respuestas muestran una visión centrada en lo histórico, pero en ocasiones limitada a los contenidos escolares convencionales.

El código *relaciones sociales y económicas* introduce una perspectiva más estructural, que reconoce que las Ciencias Sociales explican los vínculos entre grupos, clases sociales, instituciones y sistemas económicos. “Nos ayuda a entender por qué hay pobreza, desigualdad, cómo funciona la economía.” (Comunicación personal,

Comunicación personal, ECCAH10). Aquí se percibe una mayor conciencia crítica sobre la función analítica de las disciplinas sociales.

Por su parte, el código *educación ciudadana* destaca que las Ciencias Sociales permiten formar personas conscientes de sus derechos y deberes, capaces de convivir en sociedad y de participar activamente. “En Ciencias Sociales aprendemos sobre la ciudadanía, la política, lo que pasa en el país.” (Comunicación personal, ECCAH1). Este enfoque es muy frecuente entre quienes reconocen el potencial formativo del área en clave de participación y conciencia social.

Otros estudiantes utilizan el código *conjunto de disciplinas*, señalando que las Ciencias Sociales agrupan varias ramas como la Historia, la Sociología, la Economía, la Antropología o la Ciencia Política. “Son muchas ciencias que estudian la sociedad desde diferentes partes.” (Comunicación personal, ECCAH13). Aunque esta formulación aparece menos, muestra una noción más formal y cercana al enfoque disciplinar.

Aparecen también respuestas vinculadas a las *normas de convivencia y reglas sociales*, que asocian el área con el aprendizaje de valores, leyes o formas de actuar en sociedad: “Nos enseñan a convivir, a respetar las normas, a ser buenos ciudadanos.” (Comunicación personal, ECCAH8). Esta visión tiende a reducir las Ciencias Sociales a una función normativa, aunque revela cómo ha sido trabajada institucionalmente esta área en muchas escuelas.

Finalmente, destacan algunos códigos como *análisis de la realidad, función explicativa, conocimiento del mundo y formación para la vida*, en los que los estudiantes vinculan las Ciencias Sociales con la comprensión profunda de su contexto y con herramientas para pensar críticamente. “Nos ayuda a ver el mundo de otra manera, a entender por qué pasan las cosas.” (Comunicación personal, ECCAH11). Estas respuestas, aunque menos frecuentes, dan cuenta de una apropiación más crítica del saber social.

Desde la codificación axial, estos códigos pueden agruparse en cuatro grandes categorías:

1. Ciencias Sociales como estudio de la sociedad y el comportamiento humano: esta categoría agrupa los códigos *comportamiento humano, relaciones*

sociales, análisis de la realidad, función explicativa y conocimiento del mundo. Aquí se entiende que el campo de las Ciencias Sociales se ocupa de investigar cómo funcionan las sociedades, cómo se relacionan las personas y qué factores explican los fenómenos sociales.

2. Ciencias Sociales como estudio de la política: esta categoría recoge los códigos *sistema político, poder, ciudadanía, participación y organización social*. Se enfatiza el componente político del área, tanto en su dimensión institucional como en su vínculo con la formación ciudadana y el ejercicio democrático.
3. Ciencias Sociales como un conjunto de disciplinas: esta categoría incluye los códigos *historia, cultura, geografía humana, sociología, economía y antropología*. Aquí se reconoce que las Ciencias Sociales son múltiples y abordan distintos aspectos del mundo social, desde el pasado hasta los conflictos actuales.
4. Ciencias Sociales como reglas de orden social: categoría que organiza los códigos *normas, valores, convivencia, moral, y reglas*. Esta perspectiva presenta una visión normativa del área, centrada en la función de educar para el orden y la buena convivencia.

En síntesis, lo que los estudiantes entienden por Ciencias Sociales no es unívoco ni cerrado: es un campo en construcción, atravesado por experiencias, discursos escolares, sentidos sociales y preguntas vitales. Reconocer esa heterogeneidad es fundamental para repensar una enseñanza situada, crítica y transformadora, en la que las Ciencias Sociales recuperen su capacidad de interpelar, de generar preguntas incómodas, y de formar sujetos con herramientas para pensar y actuar en contextos de profunda desigualdad.

Pregunta 17 CCAH. ¿Qué es lo que más le gusta de las Ciencias Sociales?

Las respuestas de los estudiantes a esta pregunta permiten visibilizar los aspectos valorados de las Ciencias Sociales como campo de conocimiento, experiencia escolar y espacio formativo. Lejos de enfocarse exclusivamente en contenidos específicos, las respuestas revelan que el gusto por las Ciencias Sociales está mediado por la posibilidad de pensar críticamente la sociedad, conocer la historia,

comprender el comportamiento humano, vincular el aprendizaje con la vida cotidiana y dialogar sobre problemas actuales. Desde la codificación abierta, emergen los siguientes códigos principales: *historia*, *relatos y política*, *comportamiento humano*, *crítica y reflexión social*, *economía*, *derecho*, *estudio de la sociedad*, *conocer la realidad humana*, *evolución de las sociedades*, *evolución humana*, *comprensión del mundo*, *entender lo que pasa en el país*, *cuestionar el poder e interés por la actualidad*.

El código más frecuente es *historia*, asociada al conocimiento del pasado, los procesos sociales, los conflictos y los cambios que han moldeado el presente. “Me gusta conocer cómo vivía la gente antes, por qué hubo guerras, cómo cambió la sociedad.” (Comunicación personal, ECCAH3). La historia es valorada por su capacidad de narrar, de explicar y de generar comprensión del presente a partir del análisis del pasado.

Otro código reiterado es *relatos y política*, que reúne las menciones a contenidos relacionados con los procesos políticos, las ideologías, los sistemas de gobierno, los derechos, las luchas sociales y los debates actuales. “Nos gusta hablar de política, de lo que pasa en Colombia, de los derechos, de lo que no está bien.” (Comunicación personal, ECCAH7). Este código da cuenta del interés juvenil por los temas políticos cuando estos son abordados de manera cercana, crítica y conectada con su realidad.

El código *comportamiento humano* remite al interés por comprender las acciones, pensamientos, creencias y decisiones de las personas dentro de su contexto social. “Ayuda a entender por qué la gente piensa como piensa, cómo se comporta la sociedad.” (Comunicación personal, ECCAH5). Esta perspectiva articula elementos psicológicos y sociológicos, y refleja una búsqueda por entender las dinámicas interpersonales y grupales.

También es significativo el código *crítica y reflexión social*, con el que los estudiantes valoran la posibilidad de cuestionar el orden social, analizar injusticias y reflexionar sobre problemáticas actuales. “Es chévere cuando uno puede opinar, decir lo que piensa, criticar las cosas que están mal.” (Comunicación personal, ECCAH10). Este gusto por la crítica muestra que el área puede ser un espacio de agencia y posicionamiento político, más allá de la simple reproducción de contenidos.

Códigos como *economía* y *derecho* aparecen en menor frecuencia, pero con un fuerte sentido formativo. La economía es valorada por su utilidad para entender las dinámicas del consumo, el trabajo y la desigualdad, mientras que el derecho es asociado al conocimiento de normas, justicia y derechos ciudadanos. “Nos enseñan sobre lo justo, sobre cómo defender nuestros derechos.” (Comunicación personal, ECCAH12).

Otro conjunto de respuestas se agrupa en torno al código *comprensión de la sociedad*, con énfasis en la evolución social, el conocimiento del entorno y la posibilidad de explicar la realidad. “Las Ciencias Sociales ayudan a entender el país, la gente, los cambios en la sociedad.” (Comunicación personal, ECCAH6). Aquí se articula el conocimiento de lo histórico con lo estructural, mostrando una comprensión amplia de la disciplina.

Finalmente, los estudiantes valoran que las Ciencias Sociales permitan conectar lo aprendido con la vida real, entender lo que pasa en el país y cuestionar el poder, lo que evidencia que el gusto no está dado solo por los temas, sino por las posibilidades de pensamiento crítico y conciencia social del área.

Desde la codificación axial, estos códigos pueden organizarse en tres grandes categorías:

1. Interés por el conocimiento social y político: esta categoría integra los códigos *historia, política, sistema social, cambios en la sociedad, economía, derecho y estudio de la cultura*. Se valora el contenido sustantivo del área, tanto en su dimensión estructural como en su relación con los procesos históricos y políticos. Los estudiantes manifiestan interés por aprender cómo funciona el mundo, cómo ha evolucionado y cómo se organizan las sociedades.
2. Aspectos prácticos y aplicables de las Ciencias Sociales: esta categoría reúne los códigos *comprensión del presente, análisis del país, relación con la vida cotidiana, conexión con lo real y utilidad para la vida*. Aquí se destaca que el gusto por las Ciencias Sociales se incrementa cuando los contenidos se vinculan con la experiencia personal y social, y cuando permiten interpretar situaciones concretas del entorno.

3. Posibilidad de crítica y reflexión: esta categoría incluye los códigos *cuestionamiento del poder, opinión personal, pensamiento crítico, análisis de problemas sociales, y reflexión sobre la justicia*. El gusto por el área aumenta cuando los estudiantes se sienten autorizados a opinar, a debatir y a desarrollar posturas frente a los problemas que los afectan.

En síntesis, los estudiantes manifiestan gusto por las Ciencias Sociales en la medida en que estas les ofrecen herramientas para pensar, hablar, preguntar y transformar. No se trata solo de temas interesantes, sino de posibilidades de construcción subjetiva, de empoderamiento y de reconocimiento de sí mismos como sujetos capaces de entender el mundo y actuar en él. La tarea de la escuela es, entonces, no solo enseñar Ciencias Sociales, sino enseñar a pensar socialmente, a pensar con otros y a pensar para transformar.

Pregunta 18 CCAH. ¿Qué aspectos de las Ciencias Sociales y Políticas le parecen útiles para su vida cotidiana?

Las respuestas estudiantiles a esta pregunta permiten identificar con claridad los elementos de las Ciencias Sociales y Políticas que los jóvenes reconocen como relevantes y aplicables en su vida diaria. Lejos de considerar el área como un saber abstracto o puramente académico, los estudiantes revelan una comprensión funcional, ética, crítica y situada de su utilidad. Desde la codificación abierta, emergen los siguientes códigos prevalentes: *pensamiento crítico, toma de decisiones, comprensión del mundo social, empatía y habilidades sociales, conocimiento económico y político, derechos y deberes, organización social, análisis de la realidad, participación social, convivencia ciudadana, resolución de conflictos y formación ética*.

El código más mencionado es *pensamiento crítico*, entendido como la capacidad de analizar, reflexionar, interpretar situaciones, cuestionar lo establecido y tomar distancia frente a discursos hegemónicos. “Gracias a Sociales uno aprende a pensar por sí mismo, a no dejarse manipular.” (Comunicación personal, ECCAH4). Este código muestra que los estudiantes valoran profundamente la función formativa de las Ciencias Sociales como espacio que les permite construir juicio propio y autonomía intelectual frente a los problemas cotidianos.

El segundo código más frecuente es *toma de decisiones*, referido a la posibilidad de aplicar criterios éticos, políticos o sociales para enfrentar dilemas personales, académicos o sociales. “Nos enseña a tomar decisiones pensando en los demás, no solo en uno.” (Comunicación personal, ECCAH6). Esta noción conecta el aprendizaje escolar con la vida práctica, y revela que los estudiantes no disocian el saber académico de la ética cotidiana.

También aparece con fuerza el código *comprensión del mundo social*, vinculado al entendimiento de las dinámicas colectivas, los conflictos sociales, las reglas de convivencia, las estructuras de poder y los procesos históricos que configuran la realidad actual. “Entender cómo funciona la sociedad nos ayuda a movernos mejor en ella, a no ser ignorantes.” (Comunicación personal, ECCAH2). Esta comprensión es vista como condición necesaria para actuar con sentido y responsabilidad en la vida social.

El código *empatía y habilidades sociales* destaca por su presencia significativa. Los estudiantes lo asocian a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, resolver conflictos pacíficamente, dialogar con respeto y actuar con solidaridad. “Nos ayuda a convivir, a entender que no todos piensan igual, a respetar la diferencia.” (Comunicación personal, ECCAH9). Esta respuesta evidencia que la utilidad del área no se restringe a la comprensión estructural del mundo, sino que también forma parte del desarrollo afectivo, ético y relacional.

Otros códigos importantes son *conocimiento económico y político, derechos y deberes*, y *organización social*. Estos permiten comprender que los estudiantes valoran la posibilidad de interpretar fenómenos como la inflación, el desempleo, los sistemas de gobierno, los derechos laborales o la estructura del Estado. “Uno aprende cómo se maneja la política, qué hacen los gobernantes, y también cómo se organiza la economía.” (Comunicación personal, ECCAH11). Este tipo de conocimientos es percibido como fundamental para no ser objeto de manipulación, para ejercer ciudadanía informada y para asumir un rol activo en la vida pública.

Asimismo, aparece el código *resolución de conflictos*, que alude a la capacidad de dialogar, mediar, construir acuerdos y evitar la violencia en las relaciones interpersonales. “Nos sirve para saber cómo resolver los problemas sin pelear,

hablando.” (Comunicación personal, ECCAH13). Esta competencia se inscribe en una lógica de ciudadanía democrática y convivencia pluralista, altamente valorada por los jóvenes.

Finalmente, emergen códigos como *formación ética y participación social*, que apuntan a la dimensión normativa y transformadora del área. Las Ciencias Sociales y Políticas son vistas como herramientas para actuar con justicia, respetar las normas, pero también para cambiar lo que no funciona: “Nos forma para no ser indiferentes, para participar, para buscar cambios.” (Comunicación personal, ECCAH5).

Desde la codificación axial, estos códigos se organizan en tres grandes categorías:

1. Aplicación del conocimiento social a la vida diaria: esta categoría articula los códigos *comprensión del mundo social, conocimiento político y económico, organización social, análisis de la realidad y derechos y deberes*. Aquí se refleja que los estudiantes reconocen en las Ciencias Sociales y Políticas un saber aplicable, que les permite interpretar situaciones reales, entender las reglas del juego social y desenvolverse con mayor conciencia en distintos escenarios.
2. Desarrollo de habilidades para la vida: esta categoría incluye los códigos *pensamiento crítico, empatía, habilidades sociales, resolución de conflictos, toma de decisiones y formación ética*. Se trata de competencias que, aunque nacen en el aula, se proyectan en la vida familiar, comunitaria y personal. Estas habilidades permiten actuar con autonomía, regular emociones, argumentar con respeto, convivir en diversidad y asumir posturas frente a los dilemas sociales.
3. Conocimiento específico aplicable: categoría que organiza los códigos *conocimiento económico y político, participación social y formación cívica*. Esta dimensión apunta al uso práctico de conceptos y nociones adquiridas en clase para interpretar y participar activamente en escenarios públicos, ya sea en votaciones, debates, organización estudiantil o decisiones barriales.

En síntesis, los estudiantes reconocen que las Ciencias Sociales y Políticas son útiles no porque enseñen “lo que va a venir en el examen”, sino porque permiten vivir mejor con otros, pensar con autonomía y actuar con responsabilidad. No es un saber instrumental, sino formativo; no es un conocimiento decorativo, sino estructurante. Y

por eso, reivindican su valor no solo como asignatura, sino como modo de comprender el mundo y de ubicarse en él.

Pregunta 19 CCAH. ¿Qué aspectos no le gustan de las clases de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?

Las respuestas a esta pregunta permiten identificar percepciones críticas sobre la experiencia escolar en el área de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas. A través de ellas, los estudiantes expresan insatisfacciones vinculadas a las metodologías utilizadas, la desconexión entre los contenidos y la realidad, la dificultad para comprender algunos temas, y la ausencia de estrategias pedagógicas significativas. La codificación abierta recoge los siguientes códigos principales: *ninguno (no hay desagrado)*, *exceso de teoría*, *falta de aplicaciones prácticas*, *dificultad en la comprensión*, *falta de ejemplos*, *clases monótonas*, *poca participación estudiantil*, *aburrimiento*, *repetición de contenidos*, y *alejamiento de la realidad*.

El primer código significativo es *ninguno*, el cual indica que una parte de los estudiantes no manifiesta desagrado alguno por el área. “A mí me gustan todas las clases de Sociales, no hay nada que me moleste.” (Comunicación personal, ECCAH2). Este código, aunque minoritario, muestra que algunos estudiantes encuentran sentido en las clases tal como están estructuradas. No obstante, el resto de las respuestas ofrecen un panorama crítico que permite repensar las prácticas docentes y las condiciones de enseñanza.

El código más recurrente entre las respuestas críticas es *exceso de teoría*, que hace referencia a la sobrecarga de contenidos conceptuales, desarticulados de situaciones concretas o de aplicaciones comprensibles. “Todo es muy teórico, se queda en los conceptos y no se aplica a nada.” (Comunicación personal, ECCAH6). Este exceso genera saturación, confusión y, en muchos casos, desmotivación, ya que los estudiantes no logran establecer vínculos entre lo que aprenden y lo que viven.

Relacionado con lo anterior, aparece el código *falta de aplicaciones prácticas*, con el que los estudiantes manifiestan que las clases no ofrecen oportunidades para vincular los saberes con experiencias reales o situaciones de su contexto. “Deberían hacer más actividades que conecten con la vida, no solo escribir y leer teoría.” (Comunicación personal, ECCAH10). Este código subraya una de las críticas más

persistentes a la enseñanza de las Ciencias Sociales: su potencial formativo se ve limitado por enfoques metodológicos tradicionales y desvinculados del entorno.

El código *dificultad en la comprensión* señala que ciertos temas se presentan con un nivel de complejidad que no es mediado pedagógicamente, lo que genera confusión y frustración. “Hay temas que no se entienden porque se explican muy rápido o no se relacionan con nada.” (Comunicación personal, ECCAH5). Esta dificultad no solo se refiere al contenido en sí, sino a la forma en que se transmite, a la falta de ejemplos o a la ausencia de una secuencia didáctica clara.

De hecho, el código *falta de ejemplos* aparece con fuerza como una manifestación de esa distancia entre el contenido y la comprensión estudiantil. “Dicen los temas, pero no dan ejemplos que ayuden a entender.” (Comunicación personal, ECCAH13). La ausencia de casos, situaciones cotidianas o analogías impide que los estudiantes puedan construir sentidos concretos y aplicar lo aprendido.

Asimismo, emergen los códigos *clases monótonas* y *poca participación estudiantil*, que apuntan a metodologías centradas exclusivamente en la exposición del docente, sin apertura al diálogo, la pregunta o la construcción colectiva del conocimiento. “Uno solo escucha, copia y ya, no se puede hablar, ni debatir, ni participar.” (Comunicación personal, ECCAH8). Esta visión de una clase unidireccional limita el involucramiento afectivo y cognitivo del estudiante.

Otros códigos como *aburrimiento* y *repetición de contenidos* revelan que la falta de dinamismo y la redundancia afectan la motivación y el interés. “Se vuelve aburrido porque todos los años es lo mismo, no cambian nada.” (Comunicación personal, ECCAH7). Finalmente, el código *alejamiento de la realidad* sintetiza la sensación de desconexión entre lo que se enseña y lo que los estudiantes viven: “Nos hablan de cosas que pasaron hace mucho o de países lejanos, pero no se habla de lo que pasa aquí, ahora.” (Comunicación personal, ECCAH9).

Desde la codificación axial, estos códigos pueden organizarse en tres grandes categorías:

1. Aspectos relacionados con la enseñanza: esta categoría incluye los códigos *exceso de teoría*, *falta de ejemplos*, *dificultad en la comprensión*, *clases monótonas*, *repetición de contenidos* y *poca participación estudiantil*. En

conjunto, estos aspectos revelan que la experiencia de aprendizaje se ve afectada por métodos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento, sin mediaciones pedagógicas adecuadas, ni estrategias didácticas significativas.

2. Contenidos de las clases: esta categoría articula los códigos *aburrimiento*, *alejamiento de la realidad*, y *falta de aplicaciones prácticas*. Aquí se pone en evidencia que el problema no radica solo en el “cómo se enseña”, sino también en el “qué se enseña” y en su (des)conexión con el contexto vital del estudiantado. Los contenidos son percibidos como lejanos, abstractos o carentes de sentido si no se relacionan con el presente, con el entorno y con los intereses juveniles.
3. Aspectos específicos de las Ciencias Sociales: esta categoría agrupa las respuestas que aluden a la percepción de las Ciencias Sociales como una disciplina densa, difícil o excesivamente conceptual. Aunque estas respuestas reflejan una dificultad real, también permiten pensar en la necesidad de repensar las mediaciones pedagógicas que faciliten la apropiación del saber social, sin despolitizarlo ni simplificarlo en exceso.

En síntesis, lo que los estudiantes no disfrutaban de las clases de Ciencias Sociales y Políticas no es el contenido en sí, sino la ausencia de una pedagogía transformadora que haga de ese contenido una herramienta para entender y actuar en el mundo. Reclaman clases dinámicas, participativas, contextualizadas, que les permitan reconocerse como sujetos sociales capaces de interpretar, cuestionar y transformar la realidad. La tarea del área, entonces, no es solo transmitir conocimientos, sino provocar preguntas, generar sentido y habilitar la palabra crítica.

Pregunta 20 CCAH. ¿Qué características considera que debe tener una buena clase de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?

Las respuestas a esta pregunta permiten delinear un conjunto de expectativas pedagógicas, metodológicas y actitudinales que los estudiantes proyectan sobre las clases ideales de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas. En contraste con las críticas señaladas en la pregunta anterior, aquí se configuran propuestas que revelan una visión activa del aprendizaje, en la que el aula es comprendida como espacio de

diálogo, análisis, participación y reflexión crítica. Desde la codificación abierta, emergen los siguientes códigos principales: *interactividad y participación, relación con la vida cotidiana, innovación en la metodología, claridad en la explicación, debates y discusiones, uso de temas actuales, actividades de participación, respeto a la opinión, espacios de reflexión, uso de recursos audiovisuales, y vinculación con la realidad social.*

El código más reiterado es *interactividad y participación activa*, donde los estudiantes expresan que una buena clase de Ciencias Sociales es aquella que permite dialogar, argumentar, debatir y construir conocimiento colectivamente. “Que no solo hable el profesor, sino que podamos opinar, participar, debatir entre todos.” (Comunicación personal, ECCAH4). Este código plantea la necesidad de romper con el esquema unidireccional y monótono, abriendo paso a metodologías dialógicas y horizontales.

Otro código clave es *relación con la vida cotidiana*, que señala que los contenidos deben tener sentido para los estudiantes, estar conectados con sus contextos, intereses y realidades. “Una buena clase es cuando lo que enseñan tiene que ver con lo que vivimos.” (Comunicación personal, ECCAH9). Este criterio de contextualización fortalece el vínculo entre conocimiento y experiencia, facilitando la apropiación crítica de los saberes.

En estrecha relación, aparece el código *innovación en la metodología*, que hace referencia al uso de estrategias didácticas diversas, dinámicas y participativas: desde el trabajo en grupo y el análisis de casos hasta la creación de proyectos y el uso de recursos digitales. “Que no sean solo lecturas y exámenes, sino actividades diferentes que uno disfrute y que le hagan pensar.” (Comunicación personal, ECCAH1). Este código apunta a la necesidad de transitar desde metodologías tradicionales hacia propuestas pedagógicas más activas e inclusivas.

El código *claridad en la explicación* también es frecuente, y no debe interpretarse como algo menor o puramente técnico. La claridad, en el contexto de las Ciencias Sociales, implica no solo la estructura expositiva, sino también la capacidad del docente para traducir conceptos complejos, vincularlos con ejemplos pertinentes y facilitar su comprensión. “Cuando el profe explica bien, uno se interesa, entiende,

participa más.” (Comunicación personal, ECCAH6). Así, la claridad se convierte en una condición pedagógica fundamental para habilitar el pensamiento crítico.

Asimismo, los códigos *debates y discusiones* y *respeto a la opinión* son destacados por los estudiantes como aspectos esenciales para el ejercicio de una ciudadanía activa desde el aula. “Lo más chévere es cuando debatimos temas importantes, cuando todos podemos decir lo que pensamos sin miedo.” (Comunicación personal, ECCAH12). Aquí se valora la dimensión deliberativa del conocimiento social y político, que permite construir saberes desde la pluralidad y el disenso argumentado.

También emergen códigos como *uso de temas actuales*, *actividades de participación* y *espacios de reflexión*, que refuerzan la idea de que la clase de Ciencias Sociales debe funcionar como lugar de análisis de lo contemporáneo, de problematización del presente, y de cuestionamiento de lo establecido. “Una buena clase de Sociales es cuando hablamos de lo que pasa en el país, no solo del pasado.” (Comunicación personal, ECCAH11).

Otros estudiantes señalan el valor del *uso de recursos audiovisuales*, los cuales pueden apoyar la comprensión, motivar la atención y facilitar el análisis crítico de la información. “Los videos, las noticias, los mapas, todo eso ayuda a entender más.” (Comunicación personal, ECCAH8). Este código se articula con la necesidad de diversificar los lenguajes pedagógicos y adaptarse a los estilos de aprendizaje diversos.

Finalmente, se destaca el código *vinculación con la realidad social*, que atraviesa transversalmente muchas respuestas y plantea que una buena clase es aquella que no evade los conflictos, sino que los aborda críticamente. “Nos tienen que enseñar a entender la sociedad, los problemas, las injusticias, lo que pasa en la vida real.” (Comunicación personal, ECCAH3). Este enfoque demanda una pedagogía comprometida, situada y políticamente consciente.

Desde la codificación axial, estos códigos pueden organizarse en tres grandes categorías:

1. Metodología de enseñanza: esta categoría integra los códigos *innovación metodológica*, *actividades de participación*, *uso de recursos didácticos*, *claridad en la explicación*, *espacios de reflexión* y *debates*. Aquí se señala que la calidad

de la clase depende de cómo se enseña, de la capacidad docente para diseñar estrategias que promuevan el pensamiento crítico, la participación activa y el aprendizaje significativo.

2. Rol del profesor: esta categoría recoge los códigos *respeto a la opinión, claridad, interactividad y habilidades comunicativas*. Se espera del profesor que no solo domine los contenidos, sino que escuche, dialogue, facilite, motive y genere condiciones para una relación pedagógica horizontal, democrática y empática.
3. Contenidos y recursos contextualizados: esta categoría organiza los códigos *vinculación con la realidad social, temas actuales, relación con la vida cotidiana y conexión con el entorno*. Los estudiantes valoran que las Ciencias Sociales les permitan comprender su contexto, problematizar su presente y desarrollar conciencia crítica sobre los procesos sociales que los atraviesan.

En síntesis, los estudiantes conciben la buena clase de Ciencias Sociales y Políticas como un espacio donde se les escuche, se les desafíe intelectualmente, se les conecte con el presente, y se les ofrezcan herramientas para pensar y actuar con sentido. No es una clase espectacular ni tecnificada: es una clase habitada éticamente, situada en su contexto, abierta al diálogo y comprometida con la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y empáticos.

Categorización axial integrada Preguntas 1 a 4 CCAH

Las respuestas a las preguntas 1 a 4 configuran un campo complejo de sentidos en torno a la experiencia escolar cotidiana. Desde la perspectiva del estudiantado, asistir o no asistir al colegio, así como las valoraciones positivas o negativas sobre las distintas asignaturas, están profundamente atravesadas por variables afectivas, cognitivas, institucionales y socioculturales. Al integrar la codificación axial de estas preguntas, se identifican cuatro categorías interpretativas que permiten comprender de manera más articulada las tensiones y sentidos emergentes:

1. Orientación hacia el futuro como motor de asistencia y motivación escolar
Esta categoría, construida a partir de los códigos de la pregunta 1, muestra que una parte importante de los estudiantes asiste al colegio impulsada por objetivos proyectivos: terminar el bachillerato, ingresar a la universidad, mejorar sus

oportunidades laborales o alcanzar metas personales. La asistencia escolar se convierte así en una estrategia de movilidad y desarrollo personal, enmarcada en expectativas de progreso y autorrealización. La escuela es vista como puente hacia el futuro, aunque no siempre como un espacio significativo en el presente.

2. Condiciones institucionales y relaciones escolares como factores de desmotivación

Derivada de la pregunta 2, esta categoría agrupa los sentidos negativos asociados a la vida escolar que impactan la asistencia: el desinterés por ciertas materias, la falta de docentes, las dinámicas autoritarias, el ambiente escolar tenso o violento, y las prácticas pedagógicas poco significativas. La desmotivación para asistir al colegio no se reduce a causas externas, sino que se ancla en vivencias escolares desarticuladas del sentido, del afecto y de la participación. La escuela es aquí percibida como un lugar que no acoge, que impone o que excluye.

3. Preferencia por áreas de conocimiento relacionadas con el cuerpo, la práctica y la reflexión crítica. Esta categoría, que emerge de la pregunta 3, revela que las asignaturas más valoradas son aquellas que permiten el movimiento (como Educación Física), el razonamiento lógico (Matemáticas, Física), el análisis social (Filosofía, Ciencias Sociales), o el uso de herramientas tecnológicas (Informática, Tecnología). Estas asignaturas se perciben como retadoras, útiles, cercanas o diferentes, en contraposición a otras abstractas, repetitivas o desconectadas. El gusto por las materias está directamente vinculado a la experiencia de aprendizaje y a la manera como el conocimiento se concreta en el aula.

4. Rechazo a las asignaturas donde hay una ruptura entre contenido, metodología y experiencia de aprendizaje. A partir de la pregunta 4, se configura una categoría en la que el desagrado hacia ciertas asignaturas no se debe únicamente a su contenido, sino al modo en que se enseñan: clases monótonas, lenguaje incomprensible, actitudes autoritarias, excesiva carga teórica o falta de interacción. El rechazo se produce cuando el aula se convierte

en un espacio de pasividad, frustración o indiferencia. En muchos casos, una misma asignatura puede ser amada u odiada por distintos estudiantes, dependiendo de la experiencia pedagógica vivida.

Estas cuatro categorías no deben entenderse como compartimentos estancados, sino como dimensiones que se entrecruzan: la motivación para asistir está mediada por las experiencias de aula; el gusto o rechazo hacia una asignatura impacta la percepción global de la escolaridad; la perspectiva de futuro coexiste con vivencias inmediatas de agrado o malestar. En ese sentido, la experiencia escolar se construye como un campo de tensiones, donde las decisiones, afectos y valoraciones del estudiantado son profundamente situadas y relacionales.

Codificación selectiva Preguntas 1 a 4 del CCAH

La categoría central que emerge del análisis integrado de las preguntas 1 a 4 es: Pedagogía situada: articulación integradora de motivación, aprendizaje significativo y ciudadanía activa.

Esta categoría selectiva, construida a partir del análisis comparativo constante entre los códigos abiertos, las categorías axiales y los patrones narrativos presentes en las respuestas estudiantiles, condensa una visión compleja, relacional y situada de la experiencia educativa en el Colegio Carlos Albán Holguín. La pedagogía se consolida como una propuesta interpretativa que permite entender cómo los estudiantes dan sentido su paso por la escuela, no solo en función del currículo formal, sino de cómo se encarna en prácticas pedagógicas concretas, vínculos afectivos, contextos socioculturales y proyecciones personales.

Desde esta perspectiva, la motivación escolar no puede comprenderse como una categoría aislada ni como una disposición meramente individual. Por el contrario, se configura como un fenómeno relacional y contextual, profundamente vinculado con la forma en que los estudiantes experimentan su escolaridad, con la relevancia que atribuyen a los contenidos, y con el tipo de interacciones que se producen en el espacio escolar. Los estudiantes manifiestan que su asistencia al colegio está condicionada por la expectativa de un futuro mejor, por el deseo de superación y por la posibilidad de alcanzar metas personales. Esta orientación futura tensiona las experiencias escolares que perciben como monótonas, ajenas o hostiles, lo que lleva a formas de

desmotivación vinculadas a la estructura institucional, la calidad del vínculo pedagógico y la percepción de utilidad de los contenidos.

Así, el aprendizaje significativo se articula como un eje central de esta categoría teórica, en tanto se convierte en condición y resultado de una enseñanza contextualizada, dialógica y vinculada con la realidad del estudiantado. Las asignaturas que generan mayor interés son aquellas que ofrecen desafíos cognitivos relevantes, aplicabilidad en la vida cotidiana o vinculación con los intereses personales. El gusto por ciertas áreas depende del contenido disciplinar, sino de cómo este se moviliza en el aula, de los métodos empleados por el docente, y de la percepción de que dicho saber contribuye a comprender y transformar el mundo. A la inversa, el rechazo hacia ciertas materias se asocia frecuentemente a prácticas pedagógicas repetitivas, descontextualizadas o autoritarias, que generan experiencias de frustración, desconexión o desinterés.

La dimensión socioemocional emerge con fuerza como un componente transversal de esta teoría sustantiva. La calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes, el clima escolar, la escucha activa y la empatía docente son aspectos determinantes en la construcción del sentido escolar. Las emociones —entusiasmo, aburrimiento, desconfianza, interés— no son efectos colaterales del aprendizaje, sino componentes constitutivos del mismo. Una pedagogía situada, en este marco, es aquella que reconoce el carácter afectivo de la experiencia educativa y que diseña estrategias para generar vínculos positivos, promover el bienestar emocional y garantizar condiciones de seguridad relacional que favorezcan el aprendizaje y la participación.

El rol del docente, entonces, se vuelve un nodo articulador fundamental. Los y las estudiantes valoran profundamente a aquellos profesores que logran conectar el saber con la vida, que se comunican con claridad, que propician la participación y que construyen relaciones horizontales. Por el contrario, las prácticas docentes tradicionales —centradas en la transmisión unidireccional, el control estricto o la evaluación punitiva— son percibidas como obstáculos para el aprendizaje y la motivación. En este sentido, el/la docente no es solo un transmisor de conocimientos,

sino un mediador del sentido, un facilitador de procesos y un acompañante en la construcción de trayectorias de aprendizaje significativas.

Asimismo, la categoría central se relaciona directamente con una concepción ampliada de la ciudadanía activa, que no se limita a los contenidos cívicos formales, sino que atraviesa toda la experiencia escolar. Asistir al colegio, participar en clase, comprender la realidad, desarrollar pensamiento crítico y convivir con otros son prácticas que configuran un tipo de ciudadanía cotidiana, relacional y situada. La motivación escolar, la valoración de las asignaturas y las experiencias de aprendizaje no están desconectadas del desarrollo de competencias ciudadanas: al contrario, se construyen en conjunto. Una pedagogía que promueve el diálogo, el respeto mutuo, la reflexión y la acción colectiva está formando sujetos democráticos, críticos y comprometidos con su entorno.

Por tanto, la pedagogía situada, como categoría selectiva, permite integrar tres dimensiones clave que emergen en el discurso estudiantil:

1. La motivación escolar como fenómeno relacional y proyectivo.
2. El aprendizaje significativo como resultado de la contextualización, la didáctica activa y el vínculo afectivo.
3. La ciudadanía activa como proceso transversal que se ejerce en la vida escolar cotidiana, más allá del currículo explícito.

En suma, esta teoría sustantiva contribuye a la comprensión profunda de cómo los estudiantes construyen sentido en su experiencia escolar, y ofrece fundamentos sólidos para el diseño de propuestas pedagógicas sensibles, contextualizadas y comprometidas con la transformación social y el empoderamiento estudiantil. Desde este enfoque, la escuela deja de ser únicamente un espacio de instrucción, para convertirse en un territorio ético, político y emocional, donde se configuran las subjetividades, los vínculos y los horizontes de futuro.

Codificación axial integrada Preguntas 5 a la 9 CCAH

Las respuestas de las preguntas 5 a 9 permiten construir una representación compleja, crítica y situada de la experiencia pedagógica vivida por los y las estudiantes. A partir del análisis axial de los códigos abiertos prevalecientes en cada pregunta, se identifican tres grandes categorías que organizan los sentidos construidos

en torno a las prácticas docentes, los procesos de aprendizaje y las condiciones que los afectan: calidad de la enseñanza, actitud del docente como mediación ética y pedagógica, y factores contextuales que inciden en el aprendizaje. Estas categorías no operan de forma aislada, sino que se articulan dialécticamente en la experiencia educativa, produciendo efectos directos en la motivación, la comprensión y el compromiso estudiantil.

1. Calidad de la enseñanza como resultado de la claridad, la metodología y la planificación pedagógica:

Desde las respuestas a las preguntas 5 y 6, los estudiantes valoran positivamente aquellas clases que presentan explicaciones claras y comprensibles, uso de ejemplos pertinentes, variedad metodológica, dinamismo y coherencia pedagógica. La claridad no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica una mediación que facilita la comprensión, estimula la curiosidad y permite al estudiante apropiarse del conocimiento. En contraste, las respuestas sobre los aspectos a mejorar revelan una fuerte crítica a las metodologías estáticas, la excesiva carga teórica, la falta de contextualización y la ausencia de actividades significativas. La calidad de la enseñanza se concibe como un proceso dinámico, relacional y éticamente comprometido, donde el diseño metodológico debe servir la comprensión y la participación activa.

2. Actitud del docente como componente decisivo en la experiencia de aprendizaje:

Las respuestas a las preguntas 5, 6 y 7 coinciden en resaltar la centralidad de la actitud del profesor como elemento definitorio del ambiente de aula y del vínculo pedagógico. La paciencia, la empatía, la disposición al diálogo, la motivación del docente y su capacidad para generar respeto y escucha activa son atributos que inciden en el interés, la participación y el bienestar emocional de los estudiantes. La figura del docente ideal se construye como la de un sujeto que no solo domina el contenido, sino que sabe comunicarlo con claridad, se preocupa por sus estudiantes, adapta su enseñanza a las necesidades del grupo, y sostiene un compromiso ético con el aprendizaje. En contraste, cuando los estudiantes identifican actitudes

autoritarias, desinterés, rigidez o maltrato, se genera desmotivación, desconexión y afectación del proceso formativo. La actitud del docente aparece, entonces, como una mediación ética que condiciona la posibilidad misma del aprendizaje.

3. Factores contextuales y relacionales que afectan positiva o negativamente el aprendizaje:

En la pregunta 8 (aspectos que facilitan el aprendizaje), los estudiantes destacan el uso de metodologías activas, los recursos didácticos variados, la motivación docente, la práctica constante, la claridad en las explicaciones y la interacción en el aula. Por el contrario, en la pregunta 9 (factores que afectan el aprendizaje), se identifican condiciones escolares desfavorables como la actitud negativa del docente, el ambiente escolar conflictivo, la falta de recursos, la sobrecarga académica, los problemas emocionales de los estudiantes y la monotonía en las clases. Estas respuestas permiten entender el aprendizaje no como un fenómeno exclusivamente cognitivo, sino como un proceso situado, afectado por variables emocionales, institucionales, metodológicas y relacionales. La escuela aparece como un ecosistema complejo donde el aprendizaje es posible solo si se articulan condiciones favorables de acompañamiento, respeto, planificación y clima emocional positivo.

La integración de estos tres núcleos temáticos permite afirmar que, para los estudiantes, el aprendizaje significativo no depende únicamente del esfuerzo individual, sino de una red de relaciones y condiciones estructurales que se configuran en la cotidianidad escolar. Una clase comprensible, una metodología activa, un docente empático, un ambiente de respeto y una escuela emocionalmente segura son elementos que se articulan como condiciones habilitantes del aprendizaje. A la inversa, la desmotivación, la dificultad, el desinterés o el fracaso no se explican solo por carencias personales, sino por estructuras pedagógicas, vínculos deteriorados y ambientes escolares desfavorables.

En síntesis, las respuestas a las preguntas 5 a 9 configuran una concepción integral del aprendizaje como experiencia ética, cognitiva, emocional y contextual. Para que esta experiencia sea posible, se requiere una enseñanza clara, situada y participativa; un docente humano, coherente y comprometido; y una institución

educativa que cuide el bienestar, valore la diferencia y genere espacios seguros de encuentro con el conocimiento.

Codificación selectiva Preguntas 5 a 9 del CCAH

La categoría central que emerge de la integración teórica de los hallazgos derivados de las preguntas 5 a 9 es:

Didáctica reflexiva para el fortalecimiento del aprendizaje y la motivación estudiantil:

Esta categoría abarcadora articula los sentidos construidos por los estudiantes en torno a los aspectos que valoran y critican de la enseñanza, las condiciones que facilitan o dificultan el aprendizaje, y las cualidades que reconocen como ideales en sus docentes. A partir de la constante comparación de códigos, se evidencia que la experiencia escolar adquiere sentido en la medida en que se construye desde una práctica pedagógica crítica, situada y atenta tanto a las dimensiones cognitivas como a las socioemocionales del proceso formativo. La didáctica reflexiva se configura, así como una propuesta teórica que interpela profundamente los modos de enseñar y aprender en el contexto específico del Colegio Carlos Albán Holguín.

Desde esta perspectiva, el rol docente se deduce como una función de transmisión unidireccional del conocimiento para devenir en una mediación ética, comunicativa y metodológica que incide en la motivación, la comprensión y el compromiso del estudiantado. Las respuestas de los y las estudiantes muestran con claridad que los docentes que generan vínculos de confianza practican la empatía, comunican con claridad, escuchan activamente y adaptan su enseñanza a las necesidades de sus grupos, son quienes logran favorecer aprendizajes profundos y duraderos. En cambio, las prácticas autoritarias, monótonas, despersonalizadas o excesivamente teóricas tienden a generar desmotivación, aburrimiento o rechazo hacia las asignaturas.

La metodología de enseñanza emerge como una subcategoría interdependiente y decisiva. Las y los estudiantes valoran positivamente las metodologías activas, colaborativas y situadas, aquellas que les permiten vincular los contenidos con su vida cotidiana, reflexionar sobre su realidad, desarrollar habilidades sociales y trabajar en equipo. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el

uso de recursos audiovisuales, la aplicación de tecnologías educativas y la realización de debates son identificadas como mediaciones que estimulan el pensamiento crítico y la participación activa. No obstante, también se hace evidente que estas metodologías requieren una planificación intencionada, una formación docente adecuada y condiciones materiales mínimas que muchas veces no están garantizadas en el contexto escolar.

La didáctica reflexiva, en tanto categoría integradora, también incorpora una mirada crítica sobre los obstáculos que afectan el aprendizaje. Entre estos destacan: la sobrecarga académica, la repetición de contenidos, la falta de conexión con el contexto sociocultural de los estudiantes, las metodologías centradas en la memorización y la evaluación reduccionista. Estos elementos, lejos de ser problemas aislados, configuran una experiencia escolar que muchas veces desanima, genera estrés y fragmenta el sentido del aprendizaje. Por ello, el análisis exige una transformación integral de la práctica docente que implique diversificar las estrategias didácticas, revisar los sistemas de evaluación, y promover una enseñanza más contextualizada, significativa y coherente con las trayectorias y necesidades reales del estudiantado.

En este marco, se hace imprescindible incorporar de forma estructural la dimensión socioemocional del aprendizaje. Las respuestas de los estudiantes permiten observar que la motivación está estrechamente vinculada al reconocimiento, la comprensión, la empatía y la calidad del ambiente escolar. La experiencia de aprender está atravesada por emociones, y estas emociones dependen del tipo de relaciones que se construyen en el aula, del respeto por las diferencias y de la contención que ofrece el entorno educativo frente a situaciones de dificultad. Una didáctica reflexiva, entonces, no puede prescindir de una pedagogía emocionalmente sensible, que reconozca la integralidad del sujeto que aprende y habilite espacios seguros para el desarrollo de su agencia y su autonomía.

Por otro lado, el análisis muestra que la integración de contenidos relacionados con la formación política y ciudadana, si bien no aparece como foco central en estas preguntas, sí se manifiesta implícitamente en las valoraciones sobre el uso de debates, el tratamiento de temas actuales y la apertura al diálogo crítico. Estas prácticas son

percibidas como necesarias no solo para mejorar la calidad del aprendizaje, sino para formar estudiantes capaces de comprender y transformar su realidad social. En este sentido, la didáctica reflexiva se articula también con una pedagogía política, en la medida en que promueve el pensamiento autónomo, el juicio crítico y el ejercicio democrático de la palabra.

En síntesis, la categoría didáctica reflexiva para el fortalecimiento del aprendizaje y la motivación estudiantil condensa una teoría sustantiva sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje construida desde la experiencia estudiantil. Esta teoría destaca que el aprendizaje significativo solo es posible cuando la enseñanza es clara, contextualizada, emocionalmente sensible y metodológicamente diversa; cuando el docente se compromete ética y afectivamente con sus estudiantes; cuando el aula se convierte en un espacio de diálogo, respeto y participación; y cuando la institución educativa asume su responsabilidad en la creación de condiciones que habiliten el deseo de aprender. Este marco interpretativo ofrece fundamentos sólidos para pensar transformaciones pedagógicas estructurales orientadas a construir una escuela más justa, crítica y situada en las realidades del siglo XXI.

Codificación axial integrada Preguntas 10 a la 15 CCAH

Las respuestas a las preguntas 10 a 15 revelan un entramado de sentidos complejos, contradictorios y profundamente situados en torno a la formación política y ciudadana en la escuela. Los y las estudiantes movilizan discursos que oscilan entre el reconocimiento de la importancia de dicha formación y la crítica a su superficialidad o ausencia en el currículo y en las prácticas institucionales. A partir de la codificación axial de cada pregunta, emergen cuatro grandes categorías articuladoras: conocimiento político y conciencia crítica, habilidades ciudadanas para la participación transformadora, rol formativo (limitado o fragmentado) del colegio, y actividades significativas para la educación política y ciudadana.

1. Conocimiento político y conciencia crítica como fundamentos de la formación ciudadana:

A partir de las respuestas a la pregunta 10, los estudiantes asocian la formación política con el conocimiento del sistema político, los derechos y deberes, la participación informada y la conciencia crítica frente a las injusticias sociales. La

comprensión de la política no se reduce a lo institucional, sino que se amplía hacia una noción más ética, crítica y socialmente comprometida. Para muchos, formarse políticamente implica entender el país, actuar con responsabilidad, cuestionar el poder y desarrollar un pensamiento propio. Esta categoría refleja una comprensión amplia del campo político, donde la información, la autonomía y la reflexión se articulan como condiciones para ejercer la ciudadanía.

2. Habilidades ciudadanas como competencias para la acción colectiva y el pensamiento ético

En la pregunta 13, los estudiantes destacan un conjunto de capacidades que consideran fundamentales para ser un buen ciudadano: respeto, empatía, responsabilidad, pensamiento crítico, liderazgo, comunicación, autonomía y compromiso social. Estas habilidades no se conciben como contenidos abstractos, sino como disposiciones que se cultivan en la experiencia escolar y que permiten actuar en contextos diversos, resolver conflictos, participar activamente y sostener posturas éticas. Esta categoría pone en evidencia que la ciudadanía no se enseña únicamente a través de contenidos curriculares, sino que se construye mediante prácticas cotidianas, relaciones interpersonales y procesos formativos transversales.

3. Formación ciudadana fragmentada entre discursos institucionales y prácticas escolares despolitizadas

A partir del análisis de las preguntas 11 y 14, se configura una categoría que da cuenta de las contradicciones entre los discursos institucionales sobre la formación ciudadana y las prácticas efectivas desarrolladas en el colegio. Si bien algunos estudiantes reconocen ciertos espacios formativos (como ética, sociales o proyectos), muchos expresan que la formación ciudadana es débil, superficial o inexistente. Se percibe una ausencia de espacios reales de participación, una falta de profundidad en los contenidos y un tratamiento normativo o conductual que limita la reflexión crítica. Esta fragmentación evidencia que el potencial formativo de la escuela en lo político se encuentra mediatizado por estructuras curriculares descontextualizadas, prioridades institucionales centradas en la disciplina, y lógicas escolares que reducen lo ciudadano a la obediencia o la buena conducta.

Actividades significativas para fortalecer la formación política y ciudadana

Las respuestas a la pregunta 15 enumeran un conjunto de propuestas valoradas por los estudiantes como estrategias potentes para fomentar su formación como ciudadanos activos: debates, charlas, simulaciones, talleres, participación en la comunidad, servicio social, medios escolares y análisis de problemáticas actuales. Estas actividades permiten hablar, escuchar, argumentar, convivir, actuar y pensar críticamente. Lo que las une no es solo su formato participativo, sino el hecho de que generan implicación subjetiva, diálogo horizontal y relación con la realidad. Esta categoría muestra que la formación política no se limita a un contenido, sino que se realiza en la acción, en el ejercicio de la palabra, en la experiencia colectiva de problematización y transformación.

Estas cuatro categorías permiten construir una visión amplia de la formación ciudadana desde la mirada estudiantil, que excede las concepciones tradicionales centradas en la instrucción cívica. En ellas, el eje articulador no es la norma, sino el pensamiento crítico, la acción situada y la participación democrática. A la vez, se evidencia un desencuentro entre las expectativas juveniles y las ofertas institucionales, lo que genera tensiones, frustraciones o distanciamiento con respecto a los ideales de ciudadanía que la escuela enuncia, pero no siempre práctica.

La integración de estas categorías permite afirmar que, para los estudiantes del Colegio Carlos Albán Holguín, formarse políticamente y ejercer la ciudadanía no es un proceso espontáneo ni automático, sino una construcción compleja que requiere espacios de expresión, contenidos críticos, vínculos pedagógicos significativos y metodologías activas. A pesar de las limitaciones estructurales que perciben, los estudiantes muestran interés por la política cuando esta es abordada de forma situada, cuando se relaciona con su vida cotidiana y cuando se les reconoce como sujetos capaces de opinar, actuar y transformar.

Codificación selectiva Preguntas 10 a 15 del CCAH

La categoría central emergente del proceso de codificación selectiva para el bloque de las preguntas 10 a 15 es:

Formación política y ciudadana situada para el desarrollo de competencias críticas del siglo XXI.

Esta categoría sintetiza e integra los núcleos conceptuales que emergen del análisis axial de las respuestas estudiantiles: el conocimiento crítico del sistema político, la conciencia social y ética, el desarrollo de habilidades ciudadanas para la acción transformadora, la valoración de metodologías activas y la crítica a una formación ciudadana limitada o fragmentada dentro del sistema escolar. La teoría sustantiva que se construye a partir de estas categorías propone una concepción pedagógica de la formación política profundamente situada, crítica y orientada a la acción social, en clara tensión con los modelos tradicionales de educación cívica basada en la memorización normativa y el control conductual.

La educación política situada, en este marco, no es entendida como una asignatura específica o como un bloque de contenidos abstractos, sino como un proceso transversal, cotidiano y significativo que se configura en la medida en que permite a los y las estudiantes comprender críticamente su entorno, participar activamente en su comunidad y desarrollar una conciencia ética frente a los problemas colectivos. Los hallazgos muestran que los estudiantes otorgan valor a la educación política cuando esta les proporciona herramientas para interpretar la realidad, ejercer la deliberación, tomar decisiones informadas y posicionarse frente a las desigualdades sociales, lo que remite a un modelo formativo profundamente político, no partidista, sino comprometido con la justicia y la transformación democrática.

Uno de los ejes más sólidos de esta categoría es el acceso crítico a la información. Los estudiantes no solo demandan conocimiento del sistema político, sino herramientas para analizar, discernir y cuestionar la información que circula en los medios y en su entorno social. Esta alfabetización política se convierte en un componente indispensable de la ciudadanía crítica en el siglo XXI, al permitirles resistir la desinformación, construir pensamiento propio y asumir posturas responsables ante los discursos hegemónicos. La capacidad de leer críticamente la realidad es, por tanto, uno de los pilares de esta teoría emergente, que vincula conocimiento, reflexión y acción.

En segundo lugar, emerge con fuerza la participación como condición irrenunciable de una formación ciudadana transformadora. Las respuestas estudiantiles reclaman espacios reales de debate, deliberación y acción dentro y fuera

del aula. Se valora profundamente la posibilidad de participar en proyectos comunitarios, simulaciones democráticas, medios escolares, debates argumentativos o actividades de servicio social, ya que estos espacios permiten vivenciar la ciudadanía como práctica, no como discurso. En este sentido, la formación ciudadana situada no se agota en la transmisión de contenidos cívicos, sino que se despliega como una pedagogía de la experiencia y de la agencia juvenil.

Asimismo, se destaca la necesidad de una enseñanza equilibrada de derechos y deberes, como parte esencial de una ciudadanía crítica y solidaria. El análisis revela que, en muchos casos, la formación política escolar tiende a enfatizar los deberes como mecanismos de control, invisibilizando el conocimiento y ejercicio de los derechos. Esta asimetría refuerza prácticas autoritarias y limita el desarrollo de una ética ciudadana participativa. Los estudiantes demandan, en cambio, una visión más compleja e integral de la ciudadanía, que les permita reconocerse como sujetos de derecho y responsabilidad, capaces de actuar en el espacio público con autonomía, conciencia crítica y sentido colectivo.

La relevancia contextual de los contenidos educativos constituye otro eje articulador de esta categoría teórica. La desconexión entre el currículo formal y las realidades del estudiantado aparece como uno de los principales obstáculos para una formación ciudadana significativa. Los temas abstractos, lejanos o excesivamente teóricos tienden a generar desinterés, mientras que aquellos vinculados con problemáticas locales, experiencias cercanas y contextos actuales favorecen el compromiso y la comprensión profunda. Por ello, esta teoría emergente enfatiza que la educación política solo puede ser efectiva si está situada en las vivencias, conflictos y desafíos concretos del territorio en el que se desarrolla.

Finalmente, la dimensión ética aparece como componente transversal que estructura las representaciones estudiantiles sobre lo político. Los valores como la justicia, la transparencia, el respeto, la solidaridad y la responsabilidad no son mencionados como principios abstractos, sino como condiciones necesarias para una práctica política coherente y transformadora. Los estudiantes expresan una fuerte preocupación por los déficits éticos de la política institucional y exigen una formación que les permita construir una ciudadanía integral, en la que los principios y las acciones

estén alineados. La reflexión sobre dilemas morales, casos reales y experiencias de injusticia emerge como estrategia pedagógica fundamental para activar esta dimensión ética.

En suma, la formación política y ciudadana situada para el desarrollo de competencias críticas del siglo XXI constituye la categoría central que articula todas las dimensiones emergentes del análisis. Esta teoría sustantiva propone una pedagogía que reconozca a los estudiantes como sujetos políticos en formación, que valore sus voces, que se comprometa con su realidad y que los prepare para incidir críticamente en los procesos sociales y democráticos. Se trata de una formación orientada a la transformación del presente, no solo a la preparación para un futuro indefinido.

Este modelo pedagógico, construido desde las voces del estudiantado, interpela directamente las prácticas escolares que reducen la formación ciudadana a la obediencia normativa o al cumplimiento formal de contenidos cívicos. Frente a ello, la teoría emergente plantea una escuela que eduque para la libertad, para la participación, para la justicia y para la responsabilidad social. Una escuela que no solo hable de democracia, sino que la practique; que no solo enseñe política, sino que habilite a los jóvenes a ejercerla con conciencia, creatividad y compromiso.

Codificación axial integrada Preguntas 16 a 20 CCAH

Las respuestas a las preguntas 16 a 20 configuran un campo denso de significados en torno al lugar que ocupan las Ciencias Sociales y Políticas en la experiencia escolar de los y las estudiantes. Estos sentidos no se limitan a una valoración disciplinar, sino que articulan representaciones sobre el saber social, su utilidad, sus limitaciones y las condiciones pedagógicas que determinan su apropiación. A partir del análisis axial, se identifican cuatro grandes categorías interrelacionadas: comprensión crítica del saber social, aplicabilidad del conocimiento a la vida cotidiana, experiencia pedagógica como mediación del gusto o rechazo, y condiciones didácticas para una enseñanza transformadora.

1. Comprensión crítica del saber social como construcción multidimensional:

A partir de las respuestas a la pregunta 16, se evidencia que los y las estudiantes comprenden las Ciencias Sociales como un campo que permite analizar la sociedad,

comprender el comportamiento humano, estudiar la política, explorar la historia y reflexionar sobre la cultura. Aunque algunas respuestas tienden a lo normativo o lo descriptivo, muchas otras integran una visión crítica y articulada de las dimensiones políticas, económicas y éticas de lo social. Esta categoría refleja que, incluso en condiciones pedagógicas limitadas, los estudiantes construyen saberes complejos sobre las Ciencias Sociales, los cuales integran conocimiento disciplinar, conciencia histórica y posicionamiento frente a la realidad.

2. Aplicación del conocimiento social a la vida cotidiana como criterio de valor y sentido:

Las respuestas a la pregunta 18 muestran que el principal valor atribuido a las Ciencias Sociales y Políticas está en su utilidad para la vida diaria. El pensamiento crítico, la toma de decisiones, la empatía, la comprensión del entorno, la participación informada y la resolución de conflictos son reconocidos como aprendizajes aplicables y necesarios. Esta categoría señala que el saber social es valorado cuando permite actuar éticamente, entender el presente y participar activamente. La aplicabilidad no es solo práctica, sino también formativa: los estudiantes perciben que estas disciplinas los ayudan a ser mejores ciudadanos, a pensar por sí mismos y a convivir con otros.

3. Experiencia pedagógica como factor determinante del agrado o desagrado hacia las Ciencias Sociales

Las preguntas 17 y 19 revelan que el gusto o rechazo hacia las Ciencias Sociales no está dado únicamente por su contenido, sino por la forma en que se enseñan. Los estudiantes disfrutan las clases cuando pueden opinar, debatir, conectar los contenidos con su vida y reflexionar sobre temas actuales. Por el contrario, rechazan las clases cuando son monótonas, excesivamente teóricas o desconectadas de la realidad. Esta categoría destaca que la experiencia pedagógica —entendida como la interacción entre metodología, actitud docente y clima de aula— incide directamente en la relación afectiva y cognitiva que los estudiantes establecen con el saber.

4. Condiciones didácticas para una enseñanza transformadora en Ciencias Sociales:

A partir de la pregunta 20, los estudiantes delinean una propuesta pedagógica clara: clases participativas, con temas actuales, metodologías innovadoras, respeto a la opinión, uso de recursos diversos y conexión con la vida cotidiana. No piden una clase entretenida sin más, sino una enseñanza que les permita pensar, hablar, comprender y transformar. Esta categoría muestra que los estudiantes tienen una idea precisa de lo que implica una buena clase de Ciencias Sociales: no solo claridad en la explicación, sino también diálogo, crítica, contextualización y compromiso ético con el entorno.

Estas cuatro categorías permiten comprender que los estudiantes no solo tienen opiniones sobre las Ciencias Sociales y Políticas, sino que construyen una visión pedagógica crítica sobre cómo deberían enseñarse, por qué son valiosas y qué condiciones facilitan su apropiación. El saber social, para ellos, es significativo cuando les permite interpretar su realidad, participar en su comunidad, comprender la historia y actuar con criterio frente a los problemas contemporáneos. Pero esta potencialidad depende, en gran medida, de las prácticas docentes y del modelo de enseñanza que se promueva desde la escuela.

En conjunto, las respuestas articulan una comprensión integral del campo de las Ciencias Sociales y Políticas como espacio de formación ética, cognitiva y ciudadana. Frente a la enseñanza tradicional, memorística o abstracta, los estudiantes proponen una pedagogía del sentido, del vínculo, de la reflexión crítica y del diálogo transformador. La apropiación del saber social no se produce por acumulación de contenidos, sino por la experiencia significativa de comprender, interpretar y actuar en el mundo.

Codificación selectiva Preguntas 16 a 20 del CCAH

La categoría central emergente del proceso de codificación selectiva para el bloque correspondiente a las preguntas 16 a 20 es:

Formación política situada para el desarrollo de competencias ciudadanas del siglo XXI desde las Ciencias Sociales.

Esta categoría articula un cuerpo teórico que integra las representaciones estudiantiles sobre el significado, la aplicabilidad, las tensiones y los desafíos del área de Ciencias Sociales y Políticas, evidenciando la necesidad de una transformación

profunda en su enseñanza. Desde esta perspectiva, la formación política situada no se limita a la transmisión de contenidos cívicos o institucionales, sino que se configura como un proceso pedagógico que promueve la comprensión crítica de la realidad, la participación y la capacidad para actuar éticamente en contextos sociales complejos.

El análisis revela que los estudiantes valoran las Ciencias Sociales y Políticas cuando estas les permiten pensar su entorno, interpretar los fenómenos que les afectan y participar en la transformación de su contexto. Así, la contextualización del conocimiento es un eje clave de la teoría emergente: los saberes sociales adquieren sentido cuando están conectados con experiencias, conflictos y problemáticas cercanas, y cuando les permiten establecer relaciones entre lo que aprenden en el aula y lo que viven fuera de ella. Esta conexión con la realidad no solo favorece la comprensión, sino que potencia la motivación y el compromiso del estudiantado.

Otro componente fundamental de esta categoría es el desarrollo del pensamiento crítico, que los estudiantes identifican como una de las principales herramientas que brinda el área. Esta competencia es entendida como la capacidad de cuestionar, interpretar, argumentar y tomar decisiones informadas frente a discursos, problemáticas y conflictos sociales. Los y las estudiantes valoran que las Ciencias Sociales les permitan “pensar por sí mismos”, desarrollar juicio propio y enfrentar los desafíos del presente con autonomía intelectual. En un contexto saturado de información y de discursos polarizados, esta dimensión crítica se constituye como una condición indispensable para ejercer una ciudadanía activa, ética y consciente.

La dimensión metodológica también ocupa un lugar central en esta teoría sustantiva. Los estudiantes otorgan gran importancia a las estrategias didácticas empleadas por los docentes, señalando que el aprendizaje se vuelve significativo cuando se construye a partir de metodologías activas, participativas y dialógicas. Prácticas como el debate, la simulación, el trabajo en proyectos, el análisis de casos reales o el uso de recursos audiovisuales son muy valoradas, ya que permiten aprender desde la experiencia, articular saber y actuar y construir conocimiento colectivamente. En contraste, las clases expositivas, centradas en la memorización o alejadas de la realidad, son percibidas como desmotivadoras y limitantes para el desarrollo de competencias ciudadanas.

Esta categoría central también recoge la preocupación de los estudiantes por el equilibrio entre teoría y práctica, entre saber y acción, y entre el conocimiento de los derechos y la vivencia de los deberes. La formación política situada requiere superar la fragmentación de contenidos y promover una comprensión integral de la ciudadanía que articule el pensamiento crítico, la deliberación ética y la acción transformadora. Esto implica que la enseñanza de las Ciencias Sociales no se limite a la historia institucional o a los conceptos abstractos, sino que habilite espacios para la reflexión crítica sobre la actualidad, la experiencia de participación democrática y la comprensión del poder, la justicia y la desigualdad.

Asimismo, emerge con fuerza la dimensión ética y política del conocimiento social, expresada en el deseo estudiantil de construir una sociedad más justa, equitativa y participativa. Esta preocupación se traduce en la demanda por una educación que no solo enseñe contenidos, sino que forme sujetos capaces de actuar con responsabilidad, compromiso y conciencia crítica. La escuela, desde esta perspectiva, no es solo un espacio de instrucción, sino un escenario de formación política en sentido amplio, donde se aprenden formas de estar en el mundo, de convivir con otros y de tomar posición frente a las injusticias.

Finalmente, esta categoría subraya la necesidad de repensar las condiciones institucionales y curriculares que encuadran la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues muchos estudiantes identifican una distancia entre lo que consideran relevante y lo que efectivamente se enseña. Las estructuras curriculares rígidas, el énfasis en contenidos descontextualizados o el enfoque disciplinar fragmentado limitan el potencial formativo del área. Por ello, la teoría emergente reclama una pedagogía crítica y situada que parta del contexto, incorpore la voz estudiantil y se comprometa con la formación de sujetos políticos activos.

La categoría formación política para desarrollar competencias ciudadanas del siglo XXI desde las Ciencias Sociales es una teoría sustantiva que redefine el sentido pedagógico del área, proponiendo un modelo de enseñanza orientado a la comprensión crítica, la acción transformadora y la construcción ética de ciudadanía. Esta propuesta, elaborada desde las voces del estudiantado, ofrece claves

fundamentales para avanzar hacia una escuela más democrática, contextualizada y comprometida con los desafíos sociales de nuestro tiempo.

Codificación abierta Colegio Carlos Pizarro León Gómez (CCPLG)

Pregunta 1. ¿Cuáles son sus principales razones para asistir al colegio?

La codificación abierta de las respuestas ofrecidas por los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro León Gómez permite identificar una diversidad de sentidos atribuidos a la asistencia escolar, articulando dimensiones cognitivas, afectivas, proyectivas y contextuales. Entre los códigos más recurrentes emergen: aprender cosas nuevas, prepararse para el futuro, obtener el diploma de bachillerato, acceder a la universidad, alcanzar metas personales, superarse, socializar con amigos, y responder a obligaciones familiares. Estas formulaciones expresan tanto motivaciones internas como presiones externas, evidenciando que la decisión de asistir al colegio está mediada por un entramado complejo de factores subjetivos y estructurales.

Uno de los códigos más significativos es el deseo de aprender cosas nuevas, que expresa una motivación intrínseca vinculada a la curiosidad, el deseo de comprensión del mundo y la ampliación de los horizontes personales. En este sentido, un estudiante declara: “Mi principal motivo para venir al colegio es aprender más sobre temas que nunca había escuchado e investigarme sobre ellos” (Comunicación personal, ECCPLG5). Esta disposición hacia el conocimiento se conecta con una visión activa del proceso educativo, en el que el estudiante no se limita a recibir información, sino que busca construir sentido a partir de su experiencia. Otro participante sostiene: “En el colegio aprendo cosas que no solo me servirán para la universidad, sino para mi vida en general” (Comunicación personal, ECCPLG14), lo cual reafirma la dimensión formativa e integral del aprendizaje.

En este marco, el código prepararse para el futuro se posiciona como una categoría intermedia de gran relevancia. Para muchos estudiantes, la asistencia al colegio no se justifica únicamente por el conocimiento en sí, sino por su potencial transformador en la construcción de trayectorias vitales. “Estudiar para poder conseguir un buen trabajo en el futuro” (Comunicación personal, ECCPLG7), expresa uno de ellos, resaltando una percepción utilitaria pero legítima del saber escolar. Esta motivación se articula con el código acceder a la universidad, donde la educación

media es entendida como un peldaño necesario para alcanzar aspiraciones mayores: “Si no termino el colegio, no puedo entrar a la universidad y estudiar lo que quiero” (Comunicación personal, ECCPLG11).

Asimismo, aparece con fuerza el código graduarse y obtener el diploma, que funciona como un hito simbólico y material que valida el paso por la escuela. Esta categoría posee un carácter más extrínseco, aunque no por ello superficial, ya que implica una meta concreta que habilita nuevas posibilidades académicas, laborales o sociales: “Estoy aquí porque quiero graduarme y mostrarle a mi familia que puedo lograrlo” (Comunicación personal, ECCPLG14). En este nivel, la educación escolar no es solo una obligación, sino un compromiso consigo mismo y con el entorno familiar.

En paralelo, el código superarse da cuenta de un sentido de la escuela como posibilidad de cambio personal y de emancipación frente a contextos adversos. La frase “El colegio es una oportunidad para cambiar el rumbo de mi vida y ser mejor” (Comunicación personal, ECCPLG6), resalta cómo la experiencia escolar puede ser vivida como un espacio de reconstrucción de identidad y de afirmación subjetiva. Este sentido se entrelaza con el código lograr metas personales, donde se reconoce el vínculo entre el proyecto educativo y la autorrealización: “Tengo metas muy claras para mi futuro, y sé que asistir al colegio es parte del camino para lograrlas” (Comunicación personal, ECCPLG3).

El código socializar con amigos se refiere a la dimensión relacional y afectiva de la escuela. Los estudiantes valoran el colegio como un espacio de encuentro, construcción de vínculos y convivencia significativa: “Aquí veo a mis amigos, conversamos, reímos, eso me hace sentir bien” (Comunicación personal, ECCPLG12). Este aspecto se vuelve crucial para la permanencia escolar, ya que el sentido de pertenencia y el reconocimiento por parte de los pares fortalecen el vínculo con la institución educativa. Por último, también se evidencian códigos asociados al cumplimiento de obligaciones familiares o la presión externa, aunque en menor proporción: “Mis papás me mandan porque dicen que es lo mejor para mí” (Comunicación personal, ECCPLG17). Estos registros, si bien menos frecuentes, revelan que la escolaridad también responde a mandatos sociales y expectativas parentales que condicionan las decisiones de los estudiantes.

Desde la codificación axial, estos códigos se agrupan en cuatro grandes categorías interrelacionadas que permiten una comprensión estructural del campo motivacional estudiantil:

1. Componentes académicos: Incluyen el aprendizaje, la mejora de conocimientos, el acceso a la universidad y la formación para el futuro. Esta categoría da cuenta de la valoración del colegio como espacio de saber, desarrollo intelectual y proyección profesional.
2. Componentes personales y emocionales: Comprenden la superación, el logro de metas y la constitución de un proyecto de vida. Aquí, la motivación se articula con la identidad, la autoestima y la autorrealización.
3. Componentes sociales y relacionales: Integran las motivaciones vinculadas a la convivencia, la amistad y el sentido de pertenencia. Revelan la importancia de los lazos afectivos y de la comunidad escolar como espacio protector.
4. Componentes contextuales y externos: Recogen las motivaciones derivadas de exigencias familiares o presiones sociales, mostrando que la escolarización también se sostiene sobre marcos normativos y estructuras de poder externas al estudiante.

En conjunto, estas categorías revelan que la motivación escolar no puede reducirse a una única variable ni entenderse como decisión individual aislada. Por el contrario, es el resultado de una interacción dinámica entre subjetividad, estructura social, contexto familiar y horizonte de expectativas. Comprender las razones por las cuales los estudiantes asisten al colegio requiere, por tanto, un enfoque integral, sensible a las múltiples capas de sentido que configuran su experiencia escolar. La motivación es, en este sentido, una construcción situada, que reclama propuestas pedagógicas capaces de resonar con los intereses, emociones y realidades concretas del estudiantado.

Pregunta 2 CCPLG. ¿Hay aspectos del colegio que le desmotivan para asistir?

La codificación abierta de esta pregunta permite reconocer un panorama complejo de experiencias escolares que inciden negativamente en la disposición de los estudiantes para asistir al colegio. Las respuestas se articulan en torno a una

diversidad de factores que reflejan malestar con la calidad de la enseñanza, tensiones en la convivencia y fallas estructurales en la gestión institucional. Entre los códigos más frecuentes emergen: clases monótonas, actitud autoritaria del profesorado, falta de innovación metodológica, conflictos entre compañeros, desorganización institucional e inseguridad escolar. Estos elementos configuran un entramado de causas interdependientes que afectan el vínculo afectivo y cognitivo del estudiantado con la experiencia escolar.

Uno de los núcleos de mayor recurrencia es la percepción de clases monótonas y poco motivadoras. Los estudiantes critican la falta de variedad en las estrategias pedagógicas, la repetición de contenidos y la escasa conexión con su realidad cotidiana: “Las clases se hacen muy aburridas porque solo nos ponen a copiar y no explican nada interesante” (Comunicación personal, ECCPLG11). La ausencia de metodologías activas y la centralidad de una enseñanza expositiva y unidireccional generan desinterés, afectando la construcción de aprendizajes significativos. A esta percepción se suma la actitud distante o autoritaria de algunos docentes, que dificulta el diálogo pedagógico y la confianza: “A veces uno siente que los profes no quieren enseñar, solo regañan y mandan trabajos” (Comunicación personal, ECCPLG26). La relación con el profesorado aparece, así como un factor determinante para la permanencia o el alejamiento escolar.

La segunda gran área de desmotivación identificada se vincula a los problemas de convivencia escolar. Numerosas respuestas aluden a conflictos constantes entre compañeros, faltas de respeto y ausencia de mecanismos eficaces para abordar situaciones de acoso o maltrato: “No me gusta venir porque hay mucha pelea entre los estudiantes y eso me estresa” (Comunicación personal, ECCPLG32). La percepción de un ambiente hostil afecta el sentido de pertenencia y reduce la disposición para integrarse activamente al espacio educativo. En algunos casos, se menciona también la falta de empatía por parte del personal institucional al momento de mediar en conflictos, lo que genera desconfianza y sensación de desprotección.

Un tercer conjunto de respuestas remite a fallas estructurales en la organización y gestión del colegio. Los estudiantes señalan problemas como la desorganización de horarios, la improvisación en actividades académicas o la mala planificación de

jornadas escolares: “Todo es muy desorganizado, a veces no sabemos qué clase tenemos o cambian todo sin avisar” (Comunicación personal, ECCPLG41). Estas situaciones no solo generan confusión, sino que refuerzan la percepción de falta de seriedad en el proceso educativo. Esta crítica se conecta con una mirada más amplia sobre la institucionalidad escolar, en la que se cuestiona la coherencia entre los discursos educativos y las prácticas reales.

Finalmente, aunque con menor frecuencia, aparecen menciones a la inseguridad dentro y fuera del colegio como motivo de desmotivación. Algunos estudiantes expresan temor ante situaciones violentas en las inmediaciones del plantel o conflictos sin resolver dentro del mismo: “A veces hay problemas en la entrada del colegio, y eso me da miedo” (Comunicación personal, ECCPLG49). Esta vivencia impacta directamente en la percepción de seguridad y bienestar, condiciones básicas para una experiencia educativa significativa.

Desde la codificación axial, estos hallazgos permiten organizar los códigos en tres grandes categorías interrelacionadas:

1. Deficiencias en la calidad pedagógica: esta categoría agrupa la monotonía de las clases, la falta de innovación metodológica y la actitud del profesorado. La rigidez de las prácticas docentes y la escasa conexión con las realidades del estudiantado generan distanciamiento, reduciendo el interés por la experiencia escolar. La desconexión metodológica y emocional aparece como uno de los principales factores que inciden en la desmotivación.
2. Ambiente escolar conflictivo: esta categoría incluye los problemas de convivencia, el irrespeto entre pares y la percepción de un clima escolar hostil. El deterioro en las relaciones interpersonales limita la construcción de un ambiente de aprendizaje seguro y afectivo, necesario para el desarrollo académico y personal.
3. Fallas en la gestión institucional: esta categoría recoge la desorganización administrativa, la falta de coherencia en la planificación escolar y la percepción de inseguridad. Estos aspectos inciden en la confianza del estudiantado hacia la institución y afectan su disposición a permanecer en un entorno que perciben como inestable.

En conjunto, estas categorías muestran que la desmotivación para asistir al colegio no se explica exclusivamente por factores individuales, sino que emerge como resultado de una estructura escolar que, en algunos casos, no logra garantizar un ambiente estimulante, seguro y coherente. La experiencia educativa es vivida como distante, poco significativa y desarticulada de las necesidades reales del estudiantado, lo que pone en evidencia la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas y los modelos de gestión escolar hacia propuestas más contextualizadas, empáticas y participativas.

Pregunta 3 CCPLG. ¿Qué asignaturas le gustan más y por qué?

La codificación abierta de las respuestas de los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro León Gómez permitió identificar una serie de asignaturas preferidas, cuyas razones de elección se articulan en torno a componentes afectivos, cognitivos, prácticos y relacionales. Las materias más mencionadas fueron Educación Física, Filosofía, Ciencias Sociales, inglés, Tecnología, Matemáticas, Biología y Artes. Esta diversidad refleja que los intereses de los estudiantes no se limitan a un área específica del saber, sino que se distribuyen en función de las experiencias vividas en el aula, las metodologías empleadas por los docentes y el valor que los jóvenes atribuyen a los aprendizajes para su vida personal y futura.

Uno de los códigos más reiterados es Educación Física, asignatura valorada por su carácter activo, recreativo y liberador, lo cual contrasta con la estructura tradicional de otras materias. Los estudiantes destacan el bienestar físico y emocional que les proporciona: “Me gusta porque me relaja y me siento libre cuando la practico” (Comunicación personal, ECCPLG14). Este testimonio expresa que el aula de Educación Física se convierte en un espacio de distensión, donde el cuerpo adquiere centralidad y se activa un aprendizaje significativo no mediado exclusivamente por lo verbal o lo abstracto. También mencionan asignaturas como Artes, Tecnología y Música por su contribución al desarrollo de la creatividad, la expresión personal y la autonomía. “Me gusta Tecnología porque aprendo haciendo cosas con mis manos y eso me ayuda a pensar diferente” (Comunicación personal, ECCPLG28).

Otra categoría de asignaturas preferidas corresponde a aquellas asociadas con el pensamiento reflexivo y crítico. Filosofía y Ciencias Sociales fueron elegidas por

estudiantes que valoran los espacios de debate, análisis y comprensión del mundo social. En el caso de Filosofía, se destaca la posibilidad de cuestionar la realidad y construir argumentos: “Podemos debatir temas que no siempre se hablan en otras clases y eso me ayuda a pensar más allá” (Comunicación personal, ECCPLG6). En cuanto a las Ciencias Sociales, se aprecia su potencial para conectar los contenidos académicos con la experiencia personal: “Sociales me gusta porque entendemos lo que pasa en el país y cómo afecta a la gente” (Comunicación personal, ECCPLG18). Estas respuestas muestran que la escuela puede ser un lugar de construcción de ciudadanía crítica cuando promueve la reflexión sobre temas sociales relevantes.

También emergieron asignaturas que los estudiantes consideran útiles para su futuro académico y profesional, como inglés, Matemáticas y Biología. En estas respuestas, el valor de la asignatura se asocia a su funcionalidad en términos de oportunidades laborales y preparación para estudios superiores. Un estudiante señala: “El inglés es importante porque lo necesito para entrar a la universidad o trabajar en algo mejor” (Comunicación personal, ECCPLG9). Esta percepción instrumental, aunque pragmática, también refleja una proyección vital en la que el colegio es visto como trampolín hacia mejores condiciones de vida. La valoración de Matemáticas se relaciona con el desafío intelectual y el gusto por los números: “Me gusta porque me ayuda a pensar lógico y resolver problemas” (Comunicación personal, ECCPLG3).

Un elemento transversal en muchas de las respuestas es la influencia del docente y de la metodología empleada. Algunos estudiantes relacionan su gusto por determinada materia con la manera en que esta es enseñada: “Me gusta Sociales porque la profe explica bien y nos deja participar” (Comunicación personal, ECCPLG21). Este patrón permite inferir que no es la materia en sí la que genera afinidad, sino la experiencia pedagógica asociada a ella. La claridad, el dinamismo y la participación son condiciones que favorecen una mejor percepción de las asignaturas, lo que confirma el papel determinante de las prácticas docentes en la motivación estudiantil.

Desde la codificación axial, los sentidos emergentes pueden agruparse en cuatro grandes categorías:

1. Asignaturas dinámicas y expresivas: Incluyen Educación Física, Artes, Música y Tecnología. Estas materias son valoradas por su carácter activo, corporal o creativo, que permite a los estudiantes experimentar formas de aprendizaje menos estructuradas y más libres. La dimensión emocional cobra especial relevancia en este grupo.
2. Asignaturas reflexivas y críticas: Filosofía y Ciencias Sociales representan espacios de pensamiento crítico y diálogo, en los que los estudiantes encuentran un sentido formativo más allá del conocimiento enciclopédico. Estas asignaturas favorecen la comprensión del contexto y el ejercicio de la ciudadanía.
3. Asignaturas proyectivas y funcionales: inglés, Biología y Matemáticas son valoradas por su utilidad futura. En este caso, las materias se vinculan a metas académicas o laborales, y su aprecio se sustenta en la percepción de que abren puertas para el desarrollo profesional.
4. Influencia del docente y de la didáctica: Independientemente del área, el gusto por la asignatura está fuertemente mediado por la calidad del vínculo pedagógico. La claridad en la explicación, la participación y la empatía del profesor son factores decisivos para que una materia sea apreciada o no.

Estas categorías permiten entender que la preferencia por determinadas asignaturas no responde exclusivamente a su contenido, sino a una red compleja de relaciones entre el cuerpo, la mente, los intereses, el contexto y las estrategias de enseñanza. La experiencia educativa se constituye como un entramado de factores afectivos, sociales y cognitivos que moldean la percepción de los estudiantes sobre el valor de lo que aprenden.

En síntesis, la lectura cualitativa de las respuestas a esta pregunta evidencia que la escuela puede ser un espacio altamente significativo cuando logra conjugar tres elementos fundamentales: metodologías didácticas estimulantes, contenidos conectados con la realidad y vínculos pedagógicos sólidos. Esta tríada no solo favorece el aprendizaje académico, sino que contribuye al desarrollo integral del estudiantado y a la consolidación de una escuela más humana, crítica y contextualizada.

Pregunta 4 CCPLG. ¿Qué asignaturas le resultan menos agradables y cuál es la razón?

Las respuestas de los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro revelan una variedad de percepciones negativas hacia ciertas asignaturas, las cuales se estructuran en torno a tres núcleos de sentido: dificultad cognitiva, desconexión con la vida cotidiana y prácticas pedagógicas inadecuadas. Estos elementos conforman el andamiaje de la desmotivación, generando rechazo, apatía o simplemente desinterés hacia áreas específicas del currículo.

El primer grupo de códigos alude a la dificultad percibida en asignaturas como Matemáticas, Física y Química. Los estudiantes mencionan con frecuencia la complejidad de los contenidos, así como la falta de explicaciones claras que faciliten su comprensión: “No entiendo nada de Química, las fórmulas son confusas y el profesor no explica bien” (Comunicación personal, ECCPLG12). Esta percepción se vincula con una experiencia de frustración que va más allá de la exigencia académica y se conecta con la ausencia de mediaciones pedagógicas efectivas. La distancia entre el estudiante y el contenido se acentúa cuando la enseñanza se percibe como abstracta o poco accesible: “Matemáticas me cuesta mucho porque los temas son difíciles y el profesor se acelera mucho en clase” (Comunicación personal, ECCPLG23).

Una segunda categoría emergente agrupa aquellas asignaturas que los estudiantes consideran poco aplicables o irrelevantes para su vida cotidiana. Aquí se inscriben materias como Ética, Religión y Emprendimiento, que, si bien tienen un potencial formativo significativo, son desvalorizadas por una percepción de baja utilidad: “En Emprendimiento no aprendemos nada práctico, solo teoría que no sirve para el futuro” (Comunicación personal, ECCPLG16). Esta disociación entre lo enseñado y la experiencia vital refleja una carencia estructural en la contextualización de los contenidos y en la explicitación de su sentido pedagógico. La ausencia de un vínculo claro entre saber escolar y mundo real refuerza el desinterés: “Religión me aburre porque siempre repiten lo mismo, no siento que me enseñen algo nuevo o útil” (Comunicación personal, ECCPLG31).

El tercer núcleo de análisis corresponde a las prácticas pedagógicas y la actitud docente. La forma en que se imparte una materia tiene un impacto directo en su percepción por parte del estudiantado. Muchos de los comentarios refieren a clases monótonas, centradas en la memorización o carentes de dinamismo, lo cual influye negativamente en la experiencia escolar: “Las clases de Sociales son muy aburridas, el profesor solo dicta y no deja participar” (Comunicación personal, ECCPLG18). De manera reiterada, los estudiantes señalan que la actitud distante o autoritaria del docente contribuye al desagrado por la materia: “No me gusta Filosofía porque el profesor se enoja cuando no entendemos y no explica de nuevo” (Comunicación personal, ECCPLG5).

Desde la codificación axial, estos hallazgos pueden organizarse en tres categorías analíticas articuladas entre sí:

1. Percepción de dificultad académica y cognitiva: agrupa las asignaturas que son vividas como desafiantes o inabordables. La falta de estrategias diferenciadas, la rapidez en el ritmo de clase y la escasa mediación didáctica son factores que profundizan esta percepción.
2. Desconexión temática y baja relevancia práctica: materias cuya utilidad no es evidente para los estudiantes, por su carácter abstracto o por cómo se enseñan. Esta categoría pone de manifiesto la necesidad de integrar una pedagogía contextualizada que haga visible el sentido de los saberes escolares.
3. Metodología inadecuada e influencia de la actitud docente: evidencia la centralidad del rol del profesor en la experiencia educativa. La monotonía, la falta de participación y una relación pedagógica vertical limitan la apropiación del contenido y generan resistencias subjetivas frente a determinadas áreas.

Estas tres categorías se entrelazan en una estructura compleja de percepción negativa, donde la dificultad cognitiva no puede desligarse de las formas de enseñanza ni de la relación afectiva y simbólica que se establece con cada asignatura. Aun cuando las materias poseen un potencial formativo intrínseco, su recepción está mediada por el modo en que se articulan en la práctica pedagógica.

El análisis evidencia que el desagrado hacia ciertas asignaturas en el CCPLG no se basa solo en su contenido disciplinar, sino en varios factores: exigencia mal

gestionada, desvinculación con la realidad estudiantil y prácticas educativas poco motivadoras. Esta situación plantea el desafío de repensar las metodologías docentes desde una perspectiva crítica y situada, capaz de integrar los saberes escolares con los intereses, contextos y necesidades del estudiantado, resignificando así la experiencia educativa y fomentando el compromiso académico.

Pregunta 5 CCPLG. ¿Qué aspectos le parecen agradables de la enseñanza?

Las respuestas de los estudiantes del CCPLG destacan múltiples aspectos positivos de la enseñanza, que se concentran en torno a las prácticas pedagógicas, la actitud del profesorado y el ambiente de aula. Desde la codificación abierta, los códigos más recurrentes fueron: claridad en la explicación, paciencia del docente, uso de metodologías activas, inclusión de actividades lúdicas o participativas, clases con recursos audiovisuales, atención individualizada, dinamismo en clase, empatía docente, motivación y ambiente relajado.

Uno de los códigos más frecuentes es la claridad en la explicación, que aparece como un factor decisivo para que las clases sean comprensibles y efectivas. Un estudiante comenta: “La profesora explica bien, se le entiende todo y si no, lo repite” (Comunicación personal, ECCPLG13), lo que evidencia que los jóvenes valoran cuando se sienten acompañados en la comprensión del contenido. Este código se asocia con el de paciencia del docente, expresado en frases como “cuando no entiendo, la profe no se enoja, me explica otra vez sin problema” (Comunicación personal, ECCPLG11).

Otro grupo importante de respuestas refiere al uso de metodologías activas y didácticas participativas. Los estudiantes mencionan que disfrutan más cuando la enseñanza se aleja de la copia mecánica y se aproxima a experiencias de construcción conjunta del conocimiento: “Me gusta que hagan dinámicas o juegos para aprender, eso me ayuda a concentrarme” (Comunicación personal, ECCPLG19). Estas respuestas valoran explícitamente el componente lúdico, creativo y colaborativo de la enseñanza. En esa misma línea, se registra el código variedad de recursos, especialmente el uso de audiovisuales y herramientas tecnológicas: “Cuando nos

ponen videos o usamos el computador, la clase es más chévere y se entiende mejor” (Comunicación personal, ECCPLG27).

También se menciona la atención individualizada, como un rasgo distintivo de la buena enseñanza: “La profesora se preocupa por cada uno, nos pregunta si entendimos” (Comunicación personal, ECCPLG32). Este código está profundamente conectado con la percepción de empatía y respeto. La empatía docente aparece en afirmaciones como: “Los profes que nos tratan con respeto, que escuchan y no juzgan, son los que más nos motivan” (Comunicación personal, ECCPLG8).

Finalmente, los estudiantes destacan el ambiente agradable en clase como un elemento que favorece el aprendizaje: “Cuando hay buen ambiente uno no se estresa y aprende más fácil” (Comunicación personal, ECCPLG6). Este tipo de comentarios visibiliza que la enseñanza también es una experiencia afectiva, que se construye en condiciones de bienestar emocional y reconocimiento mutuo.

A partir de la organización de los códigos emergentes, se identifican tres grandes categorías interrelacionadas que permiten interpretar los sentidos positivos atribuidos por los estudiantes a la enseñanza:

1. Metodología didáctica activa y participativa: incluye los códigos relacionados con el dinamismo en clase, uso de juegos, recursos audiovisuales y actividades en grupo. Los estudiantes valoran cuando la enseñanza se transforma en experiencia vivencial, significativa y no repetitiva. Esta categoría da cuenta de la necesidad de romper con esquemas tradicionales y dar paso a prácticas que involucren a los estudiantes de forma activa y contextualizada.
2. Relación pedagógica positiva: articula los códigos de empatía docente, paciencia, atención individualizada y respeto en el trato. La figura del profesor no solo se valora por su saber, sino por su disposición para acompañar, motivar y comprender. Esta categoría muestra que la dimensión humana de la enseñanza es tan relevante como la didáctica, y que la confianza influye directamente en la disposición para aprender.
3. Ambiente emocional favorable: agrupa las referencias al clima relajado, la tranquilidad para participar y el sentirse cómodos en clase. Esta categoría pone en evidencia que el aprendizaje se potencia en contextos seguros, donde los

estudiantes no sienten temor al error ni a la exposición pública. La educación, desde esta perspectiva, es también una experiencia afectiva.

Estas tres categorías permiten comprender que la enseñanza agradable no se reduce a una cuestión de contenidos, sino que involucra la forma, el vínculo y el contexto en el que se desarrolla. La percepción positiva de las clases se asocia a la interacción entre estrategias metodológicas dinámicas, relaciones pedagógicas horizontales y un ambiente emocionalmente seguro. En suma, los estudiantes del CCPLG reconocen que enseñar bien no es solo saber explicar, sino también saber acompañar, crear confianza y hacer del aula un espacio de construcción compartida.

Pregunta 6 CCPLG. ¿Qué aspectos de la enseñanza considera que deberían mejorar?

Las respuestas de los estudiantes del CCPLG revelan una crítica clara hacia elementos estructurales y metodológicos del proceso de enseñanza. Los códigos abiertos más frecuentes incluyen: clases repetitivas, falta de didáctica, uso excesivo de la copia, escasa claridad en las explicaciones, ausencia de dinámicas, desmotivación provocada por la actitud del docente, y falta de acompañamiento individualizado.

Uno de los códigos más reiterados es la monotonía metodológica, evidenciada en afirmaciones como: “Solo dictan y dictan, eso aburre” (Comunicación personal, ECCPLG21). Esta percepción se ve reforzada por el código uso excesivo de la copia, donde los estudiantes critican la centralidad de prácticas mecánicas que no promueven la comprensión: “Solo nos ponen a copiar, pero no explican bien” (Comunicación personal, ECCPLG33). Estas prácticas, lejos de generar interés, producen desmotivación y distancia respecto al proceso de aprendizaje.

También es relevante el código falta de claridad en la enseñanza, expresado en frases como: “No entiendo porque explican muy rápido o no lo hacen bien” (Comunicación personal, ECCPLG17). Este código se articula con la ausencia de didáctica variada, pues los estudiantes no solo demandan explicaciones claras, sino formas distintas de acceder a los contenidos: “Deberían explicar con ejemplos o con videos, no solo hablar” (Comunicación personal, ECCPLG12).

La actitud docente distante o negativa constituye otro foco de preocupación, manifestado en comentarios como: “Algunos profesores no tienen paciencia y se enojan cuando uno no entiende” (Comunicación personal, ECCPLG4). Este código da cuenta de relaciones pedagógicas marcadas por la verticalidad o el autoritarismo, que minan la motivación. Finalmente, aparece el deseo de mayor acompañamiento personalizado, enunciado en frases como: “A veces uno se siente perdido y no hay a quién preguntarle” (Comunicación personal, ECCPLG26).

Estas respuestas visibilizan una percepción crítica hacia la enseñanza tradicional y una demanda por metodologías activas, comprensivas y empáticas.

En la codificación axial, la organización de los códigos abiertos permite construir tres categorías principales que articulan las críticas estudiantiles:

1. Limitaciones metodológicas en la enseñanza: esta categoría agrupa las críticas a la copia excesiva, la falta de dinámicas y la escasa variedad de estrategias. Los estudiantes manifiestan su rechazo hacia clases repetitivas que no promueven la participación ni el aprendizaje significativo. La ausencia de actividades prácticas, el poco uso de recursos audiovisuales y la dependencia exclusiva del dictado evidencian una enseñanza descontextualizada y poco estimulante.
2. Deficiencias en la comunicación pedagógica: esta categoría recoge los reclamos por explicaciones poco claras, falta de ejemplos y uso de tecnicismos sin contextualización. Los estudiantes perciben que la comprensión de los temas se ve limitada cuando no se acompaña de procesos adecuados de mediación didáctica. La falta de retroalimentación efectiva y la rapidez en la explicación son factores que dificultan el aprendizaje y generan frustración.
3. Relación docente-estudiante poco empática: esta categoría hace referencia a los modos de interacción que generan distancia o incomodidad en el aula. Los estudiantes identifican actitudes de impaciencia, desinterés o rigidez que afectan su disposición para aprender. En contraposición, demandan una relación más cercana, basada en el respeto, la escucha y el acompañamiento.

En conjunto, estas categorías configuran una crítica estructurada hacia una enseñanza percibida como mecánica, unilateral y despersonalizada. La voz estudiantil

evidencia la necesidad urgente de una transformación didáctica que contemple la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, que fomente la comprensión crítica y que construya vínculos pedagógicos más horizontales. El cambio requerido no se limita a la incorporación de recursos, sino que implica una revisión profunda de las lógicas tradicionales de enseñanza, en favor de una pedagogía activa, dialógica y situada.

Pregunta 7 CCPLG. ¿Cuáles considera que son las características que debe tener un buen profesor?

Las respuestas de los estudiantes del CCPLG revelan una construcción amplia y compleja de lo que entienden por un “buen profesor”. Entre los códigos más recurrentes se destacan: respeto hacia los estudiantes, paciencia, claridad al explicar, compromiso, empatía, exigencia académica equilibrada, apoyo emocional, motivación, creatividad y buena comunicación.

Uno de los códigos más reiterados es el de trato respetuoso, reflejado en afirmaciones como: “Un buen profesor es el que te respeta, no te grita y te trata como persona” (Comunicación personal, ECCPLG15). Este código expresa una fuerte demanda por relaciones horizontales, en las que se privilegie la dignidad del estudiante y se evite la violencia simbólica o verbal. Esta dimensión se articula con el código empatía, en el que los estudiantes valoran la capacidad del profesor para comprender sus dificultades: “Debe ponerse en el lugar del estudiante, entender que no todos aprenden igual” (Comunicación personal, ECCPLG30).

Asimismo, el código paciencia aparece como un atributo esencial: “Que no se desespere cuando uno no entiende rápido” (Comunicación personal, ECCPLG22). Esta categoría emocional está asociada con el acompañamiento sostenido y la capacidad del docente para generar ambientes de confianza. Por otro lado, el código claridad en la explicación también ocupa un lugar importante: “Un buen profe explica bien, con ejemplos, y se asegura que todos entiendan” (Comunicación personal, ECCPLG8), lo cual subraya la importancia de la mediación pedagógica como una competencia clave.

Aparecen también menciones a la exigencia equilibrada, en las que los estudiantes reconocen que un buen docente no solo es comprensivo, sino también exigente en términos académicos: “Debe ser exigente, pero justo, que no se aproveche

ni se pase de estricto” (Comunicación personal, ECCPLG18). Esto evidencia una valoración por parte del estudiantado de un equilibrio entre autoridad pedagógica y cuidado relacional.

Finalmente, códigos como motivación, creatividad y compromiso refuerzan la imagen de un docente dinámico, apasionado por su labor y atento a las necesidades de sus estudiantes: “Que motive, que le guste enseñar, que se note que disfruta lo que hace” (Comunicación personal, ECCPLG5).

De los códigos abiertos emergen tres grandes categorías que estructuran la representación del buen docente:

1. Cualidades relacionales y éticas: esta categoría agrupa las respuestas vinculadas con el respeto, la empatía, la paciencia y el trato justo. Para los estudiantes, un buen profesor es ante todo alguien que cuida el vínculo con sus alumnos, que reconoce sus necesidades y que establece relaciones pedagógicas basadas en el diálogo y la consideración mutua. La ética de la escucha y el reconocimiento aparece como una condición insoslayable para el ejercicio docente.
2. Competencias pedagógicas y comunicativas: incluye los códigos sobre claridad en la enseñanza, adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje, uso de ejemplos, buena comunicación y creatividad metodológica. Esta categoría expresa la expectativa de que los docentes no solo conozcan su disciplina, sino que posean herramientas para enseñarla de forma comprensible y significativa. Se destaca el valor de una enseñanza que moviliza, conecta con la realidad y facilita el aprendizaje activo.
3. Compromiso profesional y motivacional: esta categoría integra los códigos sobre responsabilidad, motivación para enseñar, exigencia justa y acompañamiento académico constante. El profesorado ideal es visto como una figura inspiradora, que se esfuerza por brindar lo mejor de sí, que evalúa con justicia y que impulsa el crecimiento intelectual y personal del estudiante sin caer en el autoritarismo ni en la indiferencia.

Estas tres categorías interrelacionadas permiten comprender que la figura del buen docente, desde la perspectiva estudiantil, no se limita a desempeños técnicos,

sino que está profundamente ligada a la dimensión humana de la enseñanza. Los estudiantes demandan docentes que conjuguen ética, pedagogía y compromiso, capaces de generar climas de aula seguros, respetuosos y desafiantes. Esta visión coincide con una concepción de la educación como encuentro, como acompañamiento y como construcción colectiva del saber.

Pregunta 8 CCPLG. ¿Qué aspectos considera que facilitan el aprendizaje en su colegio?

Las respuestas de los estudiantes del CCPLG evidencian una diversidad de factores que inciden positivamente en su proceso de aprendizaje. Entre los códigos más recurrentes emergen: explicación clara del docente, uso de recursos audiovisuales y tecnológicos, motivación, atención personalizada, clases prácticas, relación de los contenidos con la vida cotidiana, actividades grupales, y metodologías dinámicas.

Uno de los códigos centrales es explicación clara, con énfasis en la capacidad del docente para hacer comprensibles los contenidos: “Cuando los profesores explican bien, uno entiende rápido y no se pierde” (Comunicación personal, ECCPLG12). Este código aparece estrechamente vinculado con la paciencia y disposición del docente para repetir o aclarar dudas, generando un clima de confianza para el aprendizaje.

Otro grupo significativo de respuestas alude al uso de recursos audiovisuales y tecnológicos, como videos, diapositivas, simulaciones o herramientas digitales: “Los videos ayudan a que uno entienda mejor que con solo leer” (Comunicación personal, ECCPLG21). Estos elementos son valorados por su capacidad para complementar la información escrita, diversificar los formatos y acercar el contenido a distintos estilos de aprendizaje.

Asimismo, cobra relevancia el código relación con la vida cotidiana, donde los estudiantes expresan que aprenden más cuando los temas se conectan con sus intereses y realidades: “Aprendo mejor cuando lo que vemos en clase tiene que ver con lo que vivimos” (Comunicación personal, ECCPLG7). Esta perspectiva refleja la necesidad de una enseñanza situada, que no se limite a lo abstracto, sino que dialogue con el contexto social.

En menor frecuencia, pero con valor analítico, se registran respuestas que mencionan la motivación, el trabajo en grupo y la atención personalizada, especialmente en contextos donde hay acompañamiento docente y reconocimiento de los ritmos individuales de aprendizaje: “Cuando el profe me ayuda directamente, entiendo más rápido” (Comunicación personal, ECCPLG18).

Del análisis axial emergen cuatro categorías clave que estructuran la comprensión de los factores que facilitan el aprendizaje en el CCPLG:

1. Claridad expositiva y acompañamiento docente: esta categoría agrupa los códigos asociados con la explicación clara, la disponibilidad del profesor para resolver dudas y la paciencia en el acompañamiento. La interacción efectiva entre docente y estudiante aparece como un componente indispensable para garantizar procesos comprensivos y accesibles. El vínculo pedagógico se configura como facilitador del aprendizaje cuando hay empatía, claridad y disposición para orientar.
2. Recursos didácticos y tecnología: aquí se consolidan los aportes que destacan el valor del uso de materiales audiovisuales, plataformas interactivas y elementos tecnológicos en el aula. Esta categoría no sólo remite a medios instrumentales, sino a estrategias que diversifican la enseñanza y permiten construir significados más sólidos, apelando a distintos canales sensoriales y cognitivos.
3. Contextualización del contenido y relevancia social: esta categoría subraya la importancia de vincular los contenidos escolares con situaciones reales, cercanas y significativas para los estudiantes. El aprendizaje cobra sentido cuando se inscribe en un horizonte de utilidad práctica o reflexión crítica sobre el entorno, facilitando la apropiación del conocimiento.
4. Dinámicas participativas y trabajo colaborativo: esta categoría recoge los códigos relacionados con las actividades prácticas, el trabajo en grupo, los juegos y las metodologías activas. Los estudiantes valoran positivamente aquellas clases donde se rompe la rigidez de la enseñanza tradicional, se promueve el diálogo, y se propicia el aprendizaje mediante la acción compartida.

Estas cuatro categorías reflejan que los estudiantes reconocen como facilitadores del aprendizaje aquellos elementos que promueven una experiencia educativa activa, comprensible, contextualizada y empática. No es la acumulación de contenidos lo que garantiza el aprendizaje, sino las condiciones metodológicas, afectivas y relacionales que lo hacen posible. En este sentido, el modelo de enseñanza más valorado por los estudiantes es aquel que articula la claridad didáctica con la pertinencia social, la innovación con el acompañamiento, y la exigencia con la motivación.

Pregunta 9 CCPLG. ¿Cuáles son los principales factores que afectan positiva o negativamente el aprendizaje de los estudiantes en su colegio?

Las respuestas de los estudiantes del CCPLG revelan una mirada crítica sobre múltiples dimensiones que inciden en su aprendizaje, abarcando desde la actitud del profesorado y la metodología, hasta aspectos estructurales del colegio y del entorno. Entre los códigos más frecuentes destacan: actitud del docente, monotonía en las clases, falta de recursos, problemas de convivencia, motivación personal, claridad en la explicación, desorganización institucional, y uso limitado de tecnología.

Uno de los códigos más reiterados es la actitud del docente, percibida tanto como facilitadora como obstaculizadora del proceso de aprendizaje. Algunos estudiantes valoran positivamente a profesores que se preocupan por explicar con claridad y acompañar el proceso: “El profe explica bien, tiene paciencia y da ejemplos fáciles de entender” (Comunicación personal, ECCPLG17). Sin embargo, también emergen críticas hacia actitudes autoritarias o poco empáticas: “Hay profes que solo gritan o no les importa si uno entiende” (Comunicación personal, ECCPLG4).

Otro código central es la monotonía metodológica, que refleja la percepción de clases repetitivas, enfocadas en copiar, memorizar o seguir una dinámica expositiva unidireccional: “Las clases a veces son aburridas porque siempre es lo mismo, escribir y ya” (Comunicación personal, ECCPLG22). Esta forma de enseñanza impacta negativamente en la motivación y el interés por aprender, especialmente cuando no hay espacio para la participación ni para vincular el contenido con la realidad estudiantil.

También aparece el código problemas de convivencia, asociado a conflictos interpersonales, falta de respeto entre compañeros o ambientes de tensión que dificultan la concentración: “Cuando hay mucho desorden o peleas, uno no puede estar tranquilo ni aprender” (Comunicación personal, ECCPLG30). Estos aspectos son reforzados por referencias a la desorganización institucional y a la inseguridad en el entorno escolar, lo que genera un clima poco propicio para el aprendizaje: “A veces no se sabe qué profesor toca o las clases cambian todo el tiempo” (Comunicación personal, ECCPLG44).

Algunos estudiantes destacan factores positivos como la motivación personal y el interés por algunas materias específicas, especialmente cuando el docente emplea estrategias diferenciadas o utiliza tecnología educativa: “Me gusta cuando usamos videos o hacemos trabajos en grupo” (Comunicación personal, ECCPLG8). Aunque menos frecuentes, estas respuestas reflejan experiencias más estimulantes dentro del colegio.

Del análisis axial se desprenden cuatro grandes categorías que organizan los factores que afectan el aprendizaje según la experiencia del estudiantado:

1. Condiciones pedagógicas y actitud docente: esta categoría incluye la claridad en la explicación, el estilo de enseñanza, la empatía, la exigencia equilibrada y la disposición del profesorado. Las prácticas pedagógicas son altamente valoradas cuando favorecen la comprensión y el acompañamiento, y son criticadas cuando imponen una relación vertical o indiferente. Esta categoría articula la dimensión relacional del aula con el proceso cognitivo.
2. Metodología de enseñanza y dinamismo en clase: aquí se agrupan los códigos relacionados con el uso de estrategias activas o pasivas, la monotonía, la posibilidad de participación y la creatividad en la enseñanza. Las clases más estáticas son vividas con frustración, mientras que aquellas que incorporan metodologías participativas o recursos tecnológicos generan mayor compromiso con el aprendizaje.
3. Ambiente escolar y contexto institucional: esta categoría recoge los factores que afectan emocionalmente la experiencia educativa, como los problemas de convivencia, la desorganización institucional, la sobrecarga de trabajo o la

inseguridad. El contexto del colegio aparece como un elemento decisivo que puede facilitar o bloquear la disposición para aprender.

4. Motivación individual y relación con el contenido: se agrupan aquí las respuestas que mencionan el interés personal por determinadas materias, el esfuerzo individual o el deseo de mejorar. La motivación se muestra como un factor clave, pero condicionado por las demás categorías: sin un ambiente pedagógico adecuado o una relación significativa con los contenidos, se debilita.

Estas categorías reflejan que el aprendizaje escolar no se limita a los contenidos impartidos, sino que depende de un entramado complejo donde confluyen la pedagogía, el vínculo humano, la gestión institucional y el entorno psicosocial. Los estudiantes del CCPLG visibilizan que el currículo no da automáticamente las condiciones para aprender, sino por cómo se vive cotidianamente la experiencia educativa en un contexto cargado de tensiones, exigencias y posibilidades. En este sentido, la mejora del aprendizaje requiere intervenciones integrales, que reconozcan tanto los desafíos estructurales como las oportunidades pedagógicas de transformación.

Pregunta 10 CCPLG. ¿Qué significa para usted formarse políticamente?

La codificación abierta de esta pregunta evidencia una diversidad de comprensiones sobre la formación política entre los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro León Gómez. Los códigos emergentes más frecuentes incluyen: conocimiento del sistema político, comprensión de los derechos y deberes, participación ciudadana, pensamiento crítico, educación política escolar, formación en valores democráticos, desinterés o desconocimiento del tema y conciencia social. Esta variedad de respuestas refleja no solo la pluralidad de sentidos atribuidos al concepto, sino también las tensiones entre lo esperado institucionalmente y las experiencias reales de los estudiantes.

Uno de los códigos más relevantes es el conocimiento del sistema político, que remite a una comprensión formal e institucional de la política como conjunto de reglas, estructuras y procesos. Varios estudiantes mencionan la importancia de conocer cómo funciona el gobierno y las leyes: “Formarme políticamente es aprender sobre cómo

funciona el gobierno y qué derechos tenemos” (Comunicación personal, ECCPLG12). Este código se articula con la comprensión de derechos y deberes, en el que se enfatiza el carácter normativo de la ciudadanía: “Es saber lo que puedo hacer como ciudadano y también lo que tengo que cumplir” (Comunicación personal, ECCPLG27). Ambos elementos sugieren que la educación política se concibe como una vía para apropiarse de herramientas legales e institucionales que permitan ejercer la ciudadanía de forma informada.

El código participación ciudadana se relaciona con una noción activa y comprometida de la política, entendida como intervención directa en asuntos públicos y comunitarios. Los estudiantes que mencionan este aspecto destacan el papel de los jóvenes en la transformación social y en la toma de decisiones: “Para mí, es participar en las decisiones que nos afectan a todos y no quedarnos callados” (Comunicación personal, ECCPLG7). Este posicionamiento resalta la dimensión transformadora de la formación política, más allá del saber teórico.

El pensamiento crítico, otro código emergente, apunta a la capacidad de reflexionar, analizar y cuestionar las realidades sociales y políticas. En este caso, la política no se limita a un saber técnico o institucional, sino que se vincula a una postura ética y reflexiva frente a la vida en sociedad: “Formarse políticamente es no dejarse manipular, saber pensar por uno mismo” (Comunicación personal, ECCPLG33). Esta comprensión se entrelaza con la necesidad de una educación política crítica que fomente el discernimiento y la autonomía intelectual.

Algunos estudiantes se refieren directamente al colegio como lugar de educación política, lo que constituye el código educación política escolar. Las respuestas en esta línea evidencian percepciones dispares: algunos consideran que la escuela contribuye a esta formación, mientras que otros expresan que “casi no se habla de política en clase” (Comunicación personal, ECCPLG14), lo que pone en cuestión el papel activo de la institución en este proceso. En este sentido, emerge también el código formación en valores democráticos, que alude a la necesidad de construir una ciudadanía basada en el respeto, la justicia y la equidad: “Significa aprender a respetar opiniones diferentes y saber convivir” (Comunicación personal, ECCPLG20).

Finalmente, con menor frecuencia, pero de manera significativa, se presentan respuestas que denotan desinterés, confusión o desconocimiento del concepto de formación política, lo que se codificó como desinterés o desconocimiento del tema. Estas respuestas sugieren una brecha entre el lenguaje institucional y la experiencia estudiantil, indicando que la formación política no siempre es comprendida ni apropiada por los jóvenes.

El análisis axial permite articular los códigos abiertos en tres categorías intermedias que estructuran la comprensión de la formación política entre los estudiantes:

1. Conocimiento y comprensión del sistema político: Esta categoría agrupa los códigos referidos al conocimiento de las instituciones, las leyes, los derechos y deberes. La formación política es entendida aquí como una alfabetización ciudadana básica, necesaria para desenvolverse con autonomía en la sociedad. Los estudiantes que se inscriben en esta categoría valoran la educación política por su utilidad para ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones.
2. Participación crítica y activa en la vida social: Esta categoría integra los códigos de participación ciudadana y pensamiento crítico. Aquí, la formación política no se limita a un conocimiento técnico, sino que se proyecta como una práctica transformadora, vinculada a la acción, el compromiso ético y la construcción colectiva. La escuela, en este marco, debería ser un espacio de debate, deliberación y formación de sujetos políticos activos.
3. Limitaciones escolares y brechas formativas: Esta categoría recoge las percepciones críticas sobre la falta de formación política efectiva en el colegio, así como los sentimientos de indiferencia o desconocimiento. Se configura como una alerta sobre los vacíos del currículo escolar en relación con la educación cívica, señalando la necesidad de repensar metodologías, contenidos y espacios institucionales para una formación ciudadana integral.

Estas tres categorías, en su articulación, permiten comprender que los estudiantes del CCPLG reconocen la importancia de la formación política, pero también perciben limitaciones estructurales, curriculares y metodológicas para su implementación efectiva. El interés expresado por algunos estudiantes contrasta con

la indiferencia o el desconocimiento de otros, lo que refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas más contextualizadas, dialógicas y significativas. Así, la formación política es vista tanto como un derecho como una herramienta para la transformación personal y social, pero su efectividad depende del modo en que la escuela asuma este desafío desde una pedagogía situada y crítica.

Pregunta 11 CCPLG. ¿Qué significa para usted formarse como ciudadano?

Desde la codificación abierta de las respuestas proporcionadas por los estudiantes del CCPLG, se identifican múltiples sentidos atribuidos al proceso de formación ciudadana. Las respuestas expresan un espectro amplio de comprensiones que oscilan entre el conocimiento normativo y político del sistema democrático, la práctica de valores éticos y sociales, la participación activa en la sociedad y el compromiso con la transformación colectiva. Los códigos prevalecientes incluyen: “Conocimiento de derechos y deberes”, “Respeto y tolerancia”, “Participación en la sociedad”, “Solidaridad”, “Convivencia pacífica”, “Ayudar a otros”, “Aportar al bienestar común”, “Ser buena persona” y “Actuar con responsabilidad”.

Uno de los códigos más significativos es el conocimiento de derechos y deberes, que remite a una dimensión normativa y legal de la ciudadanía. Para los estudiantes, ser ciudadano implica entender las normas que regulan la vida social, saber qué derechos les asisten y asumir deberes que conlleva la vida en comunidad. Esta comprensión se expresa claramente en afirmaciones como: “Saber lo que está bien y lo que está mal, conocer mis derechos como ciudadano” (Comunicación personal, ECCPLG17). Este enfoque revela un interés por la apropiación del marco legal como base para una ciudadanía informada.

Simultáneamente, emerge con fuerza el código respeto y tolerancia, como condiciones necesarias para una convivencia pacífica. Muchos estudiantes entienden la ciudadanía como la capacidad de respetar las normas, aceptar la diversidad y evitar conflictos. Como lo señala una respuesta: “Es poder convivir en paz con las demás personas, respetando sus ideas y comportamientos” (Comunicación personal, ECCPLG4). Este enfoque ético de la ciudadanía pone en primer plano la dimensión

relacional, subrayando la importancia de la convivencia armónica y el reconocimiento del otro.

La participación en la sociedad es otro eje articulador que aparece de forma reiterada. Los estudiantes asocian ser ciudadano con el hecho de involucrarse en su comunidad, opinar, actuar y contribuir a mejorar su entorno. Tal como lo señala un estudiante: “Formarse como ciudadano es participar, aportar ideas y ayudar a cambiar las cosas malas que pasan en el país” (Comunicación personal, ECCPLG28). Este código refleja una concepción activa de la ciudadanía, anclada en la agencia, la deliberación y la transformación social.

Paralelamente, los códigos solidaridad y ayudar a otros expresan una comprensión altruista y empática de la ciudadanía. En este sentido, formarse como ciudadano implica preocuparse por los demás, tender la mano a quien lo necesita y actuar de manera justa y cooperativa. Un estudiante afirma: “Es saber que uno no está solo, que vivimos en comunidad y que hay que ayudar a los que más lo necesitan” (Comunicación personal, ECCPLG33). Estas expresiones destacan el valor de la reciprocidad como parte constitutiva del vínculo cívico.

Desde la codificación axial, las respuestas se agrupan en cuatro categorías interrelacionadas que permiten comprender en profundidad la noción de ciudadanía que construyen los estudiantes:

1. Dimensión normativa y legal: Reúne los códigos asociados al conocimiento de leyes, derechos y deberes, revelando que los estudiantes consideran esencial comprender el marco normativo que rige la vida social. Esta categoría evidencia una ciudadanía centrada en el saber jurídico y el cumplimiento de reglas.
2. Dimensión ética y relacional: Incluye códigos como respeto, tolerancia, solidaridad, convivencia pacífica y ayudar a otros. Esta categoría subraya el carácter social de la ciudadanía, vinculado a la ética del cuidado, el reconocimiento del otro y la responsabilidad mutua en la vida comunitaria.
3. Dimensión participativa y transformadora: Aquí se agrupan las respuestas que enfatizan la participación, la contribución al cambio social y el involucramiento en la vida pública. Esta dimensión articula la ciudadanía con la agencia individual y colectiva en la transformación del entorno.

4. Dimensión subjetiva y formativa: Integra los códigos que remiten al desarrollo personal, la formación del carácter, la construcción de una identidad ciudadana crítica y consciente. En este sentido, ser ciudadano no se reduce al cumplimiento de normas o al ejercicio de derechos, sino que implica convertirse en un sujeto ético, reflexivo y comprometido.

Estas cuatro dimensiones permiten afirmar que los estudiantes del CCPLG comprenden la ciudadanía como un proceso integral de formación ética, social y política. Si bien hay respuestas que se centran en aspectos normativos, muchas otras avanzan hacia una concepción crítica, situada y transformadora, donde la participación y la responsabilidad social se configuran como pilares fundamentales. No obstante, también se identifican indicios de confusión o ambigüedad en algunos estudiantes, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la educación ciudadana desde una perspectiva crítica y contextualizada, que permita clarificar, profundizar y resignificar el concepto de ciudadanía.

En definitiva, las respuestas analizadas muestran que la formación ciudadana es concebida por los estudiantes como un proceso multidimensional, que exige tanto conocimiento como acción, tanto ética como participación, tanta comprensión normativa como sensibilidad social. Reconocer esta complejidad es clave para construir propuestas pedagógicas que no reduzcan la ciudadanía a una lista de derechos o a una formación moral abstracta, sino que la sitúen como una experiencia viva, crítica y comprometida con la transformación democrática y el bienestar colectivo.

Pregunta 12 CCPLG. ¿Por qué considera importante la formación política y ciudadana para el futuro?

La codificación abierta de esta pregunta revela una comprensión plural de la importancia que los estudiantes atribuyen a la formación política y ciudadana, orientada a dimensiones proyectivas, éticas, informativas y participativas. Entre los códigos más recurrentes se encuentran: tomar decisiones informadas, tener conciencia de derechos y deberes, participar en la sociedad, cambiar el país o mejorar la sociedad, prepararse para la vida adulta y desarrollar pensamiento crítico. Estas respuestas permiten observar que, aunque los discursos estudiantiles no siempre

emplean un vocabulario técnico, sí articulan intuiciones políticas complejas que remiten a una ciudadanía activa, crítica y transformadora.

Uno de los códigos más significativos es tomar decisiones informadas, que denota la percepción de que la educación política ofrece herramientas necesarias para actuar de forma autónoma y responsable. Este sentido se vincula con la capacidad de evaluar escenarios sociales, identificar problemas y asumir posiciones desde el conocimiento. Como expresa un estudiante: “Porque si uno no sabe cómo funciona la política no puede tomar buenas decisiones cuando sea mayor” (Comunicación personal, ECCPLG12). Este juicio se asocia a su vez con el código pensamiento crítico, entendido como una habilidad fundamental para comprender la realidad social y evitar ser manipulado por la información o las figuras de poder: “Nos ayuda a pensar bien, a no dejarnos engañar” (Comunicación personal, ECCPLG6).

El código conciencia de derechos y deberes aparece como un eje formativo clave. Para los estudiantes, conocer sus derechos fortalece la autonomía y la defensa de su dignidad, mientras que comprender sus deberes los conecta con la responsabilidad colectiva. Esta doble dimensión es ilustrada en afirmaciones como: “Porque uno debe saber qué derechos tiene, pero también qué debe hacer para respetar a los demás” (Comunicación personal, ECCPLG23). Este equilibrio formativo constituye un indicador de una ciudadanía bien fundada, en la que el sujeto no solo exige, sino que también se compromete con el bien común.

En la misma línea, el código participación en la sociedad subraya la necesidad de involucrarse activamente en los procesos sociales y políticos. Esta participación no se reduce al voto, sino que incluye la posibilidad de expresar opiniones, proponer soluciones y actuar en beneficio de su comunidad. La escuela, en este sentido, es vista como espacio propicio para iniciar estos aprendizajes: “Porque si desde jóvenes no nos enseñan a participar, de grandes no sabremos cómo hacerlo bien” (Comunicación personal, ECCPLG19). Esta mirada proyectiva también se refleja en el código prepararse para la vida adulta, donde la formación ciudadana es valorada como base para enfrentar los desafíos de una sociedad compleja.

De forma complementaria, algunos estudiantes mencionan la importancia de esta formación para transformar su entorno o contribuir al mejoramiento del país. El

código cambiar el país o mejorar la sociedad da cuenta de una visión política que trasciende el plano individual. Esta aspiración se plasma en frases como: “La política sirve para cambiar las cosas que están mal en Colombia, y nosotros podemos ser parte de eso” (Comunicación personal, ECCPLG30). Esta idea revela que, para ciertos estudiantes, la educación ciudadana no es solo una herramienta de comprensión, sino un motor para la acción transformadora.

Desde la codificación axial, los sentidos anteriores pueden agruparse en cuatro categorías interrelacionadas:

1. Competencias para la acción informada: agrupa los códigos tomar decisiones, pensamiento crítico y discernimiento, resaltando el papel de la formación política como base cognitiva para la autonomía y la reflexión responsable.
2. Dimensión ética de la ciudadanía: integra las nociones de derechos, deberes, responsabilidad y respeto, subrayando la construcción de sujetos conscientes de su papel en la vida colectiva.
3. Proyección vital y social: articula los sentidos de preparación para la vida adulta y participación en la sociedad, señalando que la educación política es vista como recurso para enfrentar desafíos ciudadanos reales y futuros.
4. Potencial transformador de la educación política: comprende las respuestas que identifican esta formación como vía para cambiar estructuras injustas o mejorar el país, lo que implica una visión crítica y emancipadora del sujeto.

Este entramado categorial permite afirmar que, para los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro, la formación política y ciudadana no es una asignatura más, sino un proceso fundamental que define su relación con el mundo, con los otros y consigo mismos. Aunque algunos discursos pueden parecer intuitivos o fragmentarios, en su conjunto configuran una visión potente de la educación como herramienta de transformación social, desarrollo ético y participación democrática. En este sentido, promover una pedagogía crítica y situada de la ciudadanía es no solo un imperativo curricular, sino un acto ético y político que responde a los anhelos y proyecciones del estudiantado.

Pregunta 13 CCPLG. ¿Qué habilidades debe tener un estudiante de su colegio para ser un buen ciudadano?

La codificación abierta de esta pregunta revela una comprensión multifacética de la ciudadanía por parte del estudiantado del Colegio Carlos Pizarro León Gómez. Entre los códigos más recurrentes destacan: respeto, responsabilidad, empatía, comunicación, participación, pensamiento crítico, trabajo en equipo, tolerancia, liderazgo, cumplimiento de normas, y escucha activa. Estas respuestas reflejan una visión ética, social y política de la ciudadanía, que, si bien prioriza los valores convivenciales, también incluye componentes de agencia y reflexión crítica.

El respeto emerge como una de las habilidades más mencionadas, constituyéndose en un principio transversal que articula las relaciones sociales dentro y fuera del colegio. “Un buen ciudadano debe saber respetar a los demás sin importar sus ideas o su forma de ser” (Comunicación personal, ECCPLG14). Este código se vincula estrechamente con la tolerancia, entendida como capacidad de convivir con la diferencia, y con la empatía, que aparece como la disposición para comprender y solidarizarse con el otro: “Debemos ponernos en el lugar de otras personas, así se evita pelear y se mejora la convivencia” (Comunicación personal, ECCPLG22).

En el mismo sentido, la responsabilidad se enuncia como un valor indispensable para ejercer una ciudadanía activa. Los estudiantes la asocian al cumplimiento de deberes académicos y sociales, así como al compromiso con la comunidad: “Ser responsable con lo que uno hace y decir la verdad siempre” (Comunicación personal, ECCPLG6). Este código se interrelaciona con el de cumplimiento de normas, presente en varias respuestas que entienden la ciudadanía desde una óptica normativa, como acatamiento de reglas y respeto por la autoridad institucional.

A su vez, la comunicación y la escucha activa son reconocidas como habilidades necesarias para el diálogo, la deliberación y la solución de conflictos. Estas capacidades son vistas como herramientas para evitar la violencia, promover el consenso y generar entendimiento: “Saber hablar sin ofender, y escuchar cuando alguien da su opinión” (Comunicación personal, ECCPLG17). Estos elementos permiten vislumbrar una dimensión política incipiente, donde la ciudadanía se vincula con la participación y la construcción de acuerdos.

En cuanto a habilidades más asociadas al pensamiento y la acción, varios estudiantes señalan la importancia del pensamiento crítico, que implica analizar situaciones, no dejarse manipular y cuestionar lo establecido: “No hay que creer todo lo que dicen, hay que pensar bien antes de actuar” (Comunicación personal, ECCPLG28). Este código se enlaza con la necesidad de desarrollar liderazgo y participación, concebidos como formas de incidir en el entorno: “Un ciudadano tiene que participar, ayudar a los demás, ser líder en su grupo” (Comunicación personal, ECCPLG32).

Finalmente, el trabajo en equipo se reconoce como una habilidad clave para la ciudadanía democrática, al destacar la colaboración, el respeto por las opiniones y la construcción colectiva de soluciones: “Saber trabajar con los demás, no solo pensar en uno mismo” (Comunicación personal, ECCPLG10). Aunque con menor frecuencia, también se mencionan habilidades como la creatividad, la honestidad y el autocontrol.

A partir del agrupamiento de los códigos abiertos, se configuran cuatro grandes categorías intermedias que estructuran la visión estudiantil sobre la ciudadanía:

1. Valores ético-convivenciales: Esta categoría agrupa los códigos de respeto, empatía, tolerancia y responsabilidad. Los estudiantes conciben la ciudadanía como una práctica cotidiana de convivencia pacífica y reconocimiento del otro, donde el componente moral ocupa un lugar central.
2. Habilidades comunicativas y sociales: Incluye la comunicación, la escucha activa, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de conflictos. Se destaca la importancia del diálogo y la colaboración como condiciones necesarias para una ciudadanía participativa y democrática.
3. Capacidades críticas y de agencia: Abarca el pensamiento crítico, la participación y el liderazgo. Aunque menos frecuentes, estas respuestas indican una comprensión más activa de la ciudadanía, en la que los estudiantes son agentes capaces de transformar su entorno.
4. Dimensión normativa de la ciudadanía: Se refiere a códigos como el cumplimiento de normas, el respeto por las reglas y la obediencia institucional. Esta categoría refleja una visión más tradicional de la ciudadanía, centrada en el orden, la disciplina y el acatamiento.

Este análisis muestra que los estudiantes del CCPLG poseen una concepción amplia pero aún en desarrollo de la ciudadanía, donde predominan los valores éticos y relacionales, mientras que las competencias deliberativas, críticas y políticas aparecen con menor presencia. La alta frecuencia de respuestas centradas en la convivencia y la normatividad sugiere una educación ciudadana orientada más a la regulación del comportamiento que al empoderamiento cívico.

Desde una perspectiva crítica, estos hallazgos invitan a profundizar la formación ciudadana incorporando estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensamiento crítico, la participación y la construcción colectiva de lo público. La escuela tiene aquí un papel clave en la transición desde una ciudadanía normativa hacia una ciudadanía transformadora.

Pregunta 14 CCPLG. ¿Considera que el colegio le brinda las herramientas necesarias para formarse como ciudadano? ¿Por qué sí o por qué no?

La codificación abierta de las respuestas ofrecidas por los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro León Gómez revela una diversidad de percepciones en torno al papel de la institución en la formación ciudadana. A partir del análisis cualitativo se identificaron los siguientes códigos prevalentes: enseñanza de valores éticos, falta de profundidad en temas cívicos, escasa vinculación con problemáticas reales, experiencias formales sin participación activa, presencia de contenidos, pero sin aplicabilidad, reconocimiento del esfuerzo institucional, y percepción de la ciudadanía como un ámbito poco trabajado. Estas respuestas configuran una visión ambivalente: aunque se reconocen esfuerzos por incluir aspectos de la educación ciudadana, se evidencian limitaciones sustanciales en profundidad, metodología y articulación con la vida cotidiana.

Uno de los códigos más recurrentes corresponde a la enseñanza de valores éticos, en particular el respeto, la responsabilidad y la solidaridad. Este aspecto es mencionado positivamente por varios estudiantes como una base fundamental para la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía. Como afirma un estudiante: “Sí, porque la educación que nos brinda siempre nos enseña las éticas y valores” (Comunicación personal, ECCPLG46). Este énfasis ético parece estar asociado a asignaturas como

Ética y Política, que los estudiantes identifican como espacios relevantes para construir principios de acción ciudadana. Sin embargo, otro grupo importante de respuestas expresa que esta enseñanza carece de aplicación práctica o profundidad: “Nos enseñan sobre valores, pero no nos explican cómo participar en la sociedad” (Comunicación personal, ECCPLG53).

En este mismo sentido, el código falta de profundidad en temas cívicos aparece con frecuencia en las respuestas que critican el carácter meramente formal o superficial de la educación ciudadana. Los estudiantes identifican que se abordan contenidos como los derechos humanos, la democracia o la Constitución, pero sin mecanismos que faciliten su comprensión crítica ni su relación con contextos concretos. Un estudiante sintetiza esta percepción al afirmar: “Sí hay clases de ciudadanía, pero no se ven temas actuales ni se hace nada más allá de la teoría” (Comunicación personal, ECCPLG31). Este tipo de observación da cuenta de una desconexión entre el currículo escolar y la realidad sociopolítica vivida por los jóvenes.

Otro código significativo es la escasa vinculación con problemáticas reales, que remite a la ausencia de estrategias pedagógicas que articulen los contenidos de formación ciudadana con los conflictos, desafíos y escenarios cotidianos del entorno de los estudiantes. Como lo señala una respuesta: “No siento que me estén preparando para enfrentar problemas de la vida real como ciudadano” (Comunicación personal, ECCPLG27). Esta apreciación revela la necesidad de metodologías más situadas, que inviten al análisis de situaciones reales, a la participación y al ejercicio deliberativo de la ciudadanía.

Por otra parte, algunos estudiantes valoran positivamente la existencia de espacios de participación, aunque los perciben limitados o poco estructurados. El código experiencias formales sin participación activa agrupa este tipo de valoraciones: “A veces hay actividades de convivencia o de participación, pero uno no siente que tenga voz real en ellas” (Comunicación personal, ECCPLG40). Este tipo de afirmación indica una tensión entre las intenciones pedagógicas y la experiencia concreta de los estudiantes dentro de los procesos escolares.

Desde la codificación axial, los códigos se agrupan en tres grandes categorías que permiten comprender las tensiones y potencialidades de la educación ciudadana en el CCPLG:

1. Dimensión axiológica de la formación ciudadana: incluye los códigos asociados a la enseñanza de valores éticos y de convivencia, percibida como una dimensión reconocible pero incompleta. Esta categoría pone de relieve la centralidad que los estudiantes otorgan a los principios éticos, aunque demandan que estos se integren en prácticas más activas y contextualizadas.
2. Limitaciones estructurales y metodológicas: agrupa los códigos que hacen referencia a la superficialidad de los contenidos, la falta de actualización temática y la desconexión con la realidad del entorno. Esta categoría evidencia una crítica recurrente a la enseñanza cívica entendida como saber teórico, sin espacios de aplicación o deliberación.
3. Participación simbólica y ausencia de agencia estudiantil: recoge las percepciones en torno a la escasa participación efectiva de los estudiantes en procesos escolares relevantes. Aunque se mencionan actividades institucionales orientadas a la formación ciudadana, los estudiantes no siempre las experimentan como escenarios reales de empoderamiento, toma de decisiones o transformación del entorno.

En síntesis, la codificación de esta pregunta muestra una valoración ambigua sobre el papel del colegio en la formación ciudadana. Si bien se reconoce el esfuerzo institucional por incluir valores y contenidos relacionados con la ciudadanía, también se manifiesta una necesidad de superar el enfoque tradicional, centrado en la teoría, e incorporar prácticas pedagógicas situadas, participativas y transformadoras. Las voces estudiantiles sugieren que una formación ciudadana efectiva no puede limitarse a la transmisión de normas o principios, sino que debe propiciar experiencias significativas de participación, reflexión crítica y acción comprometida. Solo así será posible fortalecer la autonomía política, la conciencia social y la responsabilidad colectiva de los jóvenes en su tránsito hacia una ciudadanía activa.

Pregunta 15 CCPLG. ¿Qué tipo de actividades cree que serían útiles para fortalecer su formación política y ciudadana en el colegio?

La codificación abierta de esta pregunta evidencia una clara demanda estudiantil por prácticas pedagógicas activas, críticas y contextualizadas. Los códigos más frecuentes incluyen: *debates, charlas y conferencias, actividades prácticas, participación en la comunidad, simulaciones, talleres, proyectos colaborativos y creación de periódicos o blogs escolares*. Estos elementos destacan una perspectiva centrada en la participación y el protagonismo estudiantil como ejes esenciales de la formación ciudadana. La constante mención de dinámicas que combinan el pensamiento crítico, el diálogo y la acción concreta refuerza la idea de que la ciudadanía no se enseña exclusivamente desde la teoría, sino que se aprende en el ejercicio reflexivo de la práctica cotidiana.

Entre las actividades señaladas, el código *debates y discusiones* sobresale como una de las estrategias más valoradas por los estudiantes. Esta preferencia se asocia con el deseo de expresarse, confrontar ideas, desarrollar argumentos y construir consensos en un ambiente de respeto. Como afirma un estudiante: “Me gustaría que hiciéramos debates sobre problemas reales, así podríamos pensar más críticamente” (comunicación personal, ECCPLG42). Estas prácticas no solo promueven el pensamiento analítico, sino que también generan competencias comunicativas y deliberativas esenciales para la participación democrática.

El código *charlas y conferencias* refleja la necesidad de incorporar voces externas al aula, que aporten nuevas perspectivas sobre temas sociales, políticos y éticos. Los estudiantes consideran enriquecedor escuchar a expertos o líderes sociales que vinculen los aprendizajes escolares con la realidad nacional. Un participante indica: “Sería útil invitar personas que hablen de sus experiencias como ciudadanos y líderes sociales” (Comunicación personal, ECCPLG36). Esta afirmación sugiere una apertura hacia la diversidad de saberes, entendida como una estrategia para complejizar la mirada sobre los asuntos públicos.

Las *actividades prácticas y proyectos en la comunidad* constituyen otra línea de codificación significativa. Se menciona con frecuencia el deseo de salir del aula para intervenir en su entorno cercano, ya sea mediante proyectos de servicio, campañas de

concientización o trabajo con organizaciones sociales. Esta preferencia evidencia la voluntad de asumir un rol transformador desde la escuela hacia la sociedad. “Deberíamos salir más a ayudar en proyectos comunitarios, así aprendemos haciendo” (Comunicación personal, ECCPLG28), afirma un estudiante, mostrando que la vivencia directa de la ciudadanía activa fortalece los aprendizajes más allá del contenido teórico.

La *simulación de procesos democráticos*, como elecciones escolares o juicios simulados, es otro recurso ampliamente valorado. Estas prácticas permiten experimentar roles, responsabilidades y procedimientos institucionales de manera lúdica pero formativa. Un estudiante comenta: “Participar en simulacros de elecciones nos ayuda a entender cómo funciona la democracia” (Comunicación personal, ECCPLG19), destacando el valor formativo de estas dinámicas en el desarrollo de habilidades para la participación institucional.

La *creación de periódicos, blogs o medios escolares* también aparece como una actividad sugerida por los estudiantes. Este código se vincula con el deseo de expresarse, reflexionar sobre la realidad y generar espacios de comunicación entre pares. Como señala un participante: “Podríamos tener un periódico para hablar de lo que pasa en el colegio y en el país” (Comunicación personal, ECCPLG21). Esta estrategia permite el desarrollo de pensamiento crítico, escritura argumentativa y apropiación de la voz pública desde la experiencia estudiantil.

A partir de los códigos abiertos mencionados, emergen tres categorías interrelacionadas:

1. Metodologías activas y dialógicas: esta categoría agrupa los códigos asociados a debates, talleres, charlas y simulaciones. Todas ellas se fundamentan en el principio pedagógico del aprendizaje colaborativo, participativo y situado. El diálogo, la argumentación y la experimentación son concebidos como medios para construir ciudadanía crítica.
2. Vinculación con la comunidad y el entorno social: incluye las actividades prácticas, la participación en proyectos comunitarios y las campañas escolares. Los estudiantes valoran profundamente la posibilidad de incidir en su contexto inmediato, lo cual refuerza el sentido de agencia y compromiso con su realidad.

La escuela se proyecta, así como un espacio de formación ética y política que trasciende sus muros físicos.

3. Medios de expresión juvenil y producción simbólica: esta categoría abarca la creación de medios escolares y formas alternativas de expresión. A través de estas herramientas, los estudiantes manifiestan su deseo de construir narrativas propias, de generar conciencia y de promover el pensamiento crítico entre sus compañeros.

Estas tres categorías convergen en una comprensión ampliada de la formación política y ciudadana, basada en la praxis y la reflexión crítica. Lejos de la educación cívica tradicional, los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro proponen una ciudadanía que se aprende haciendo, dialogando, expresándose y transformando su realidad concreta. Las actividades que sugieren no solo tienen un valor didáctico, sino también ético y político, ya que permiten el desarrollo de competencias democráticas, solidarias y transformadoras desde una perspectiva situada.

Pregunta 16 CCPLG. ¿Cómo definiría usted las Ciencias Sociales?

La codificación abierta de las respuestas ofrecidas por los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro León Gómez permite observar una representación amplia, aunque en algunos casos parcial o ambigua, del campo disciplinar de las Ciencias Sociales. Entre los códigos más frecuentes se identifican: estudio del comportamiento humano, conocimiento de la sociedad, análisis político y económico, comprensión de la historia, formación ciudadana, cultura e identidad, y conocimiento de derechos. También emergen algunas respuestas no definidas o con vacíos conceptuales, que evidencian la necesidad de fortalecer la claridad epistémica en la enseñanza de estas materias.

Uno de los códigos predominantes es el que asocia las Ciencias Sociales con el estudio de la sociedad, las relaciones humanas y las estructuras sociales. Desde esta perspectiva, los estudiantes entienden que estas disciplinas permiten analizar el funcionamiento colectivo de la vida humana, sus instituciones y sus dinámicas culturales: “Las ciencias sociales son para entender cómo funciona la sociedad y cómo nos relacionamos con los demás” (Comunicación personal, ECCPLG9). Esta idea se encuentra estrechamente vinculada con el código comportamiento humano, en tanto

se reconoce que las Ciencias Sociales aportan herramientas para comprender la diversidad de pensamientos, emociones y acciones que configuran las interacciones humanas: “Trata de cómo se comporta la gente en sociedad y por qué actúan de una forma u otra” (Comunicación personal, ECCPLG22).

Otro grupo de respuestas subraya el componente histórico y político de las Ciencias Sociales. Desde este enfoque, se valora su capacidad para estudiar procesos históricos, analizar el poder, la política y la economía, y comprender las estructuras de gobierno: “Nos enseñan sobre la política, la historia del país y cómo han cambiado las sociedades con el tiempo” (Comunicación personal, ECCPLG15). En este sentido, la formación ciudadana también aparece como un código significativo, ya que muchos estudiantes destacan que estas disciplinas contribuyen a entender los derechos, deberes y la importancia de participar activamente en la vida social: “Sirven para saber cómo ser mejores ciudadanos y conocer nuestros derechos” (Comunicación personal, ECCPLG17).

Al mismo tiempo, se identifican respuestas que hacen referencia a las Ciencias Sociales como espacios de reflexión cultural y construcción de identidad. Estas apreciaciones, aunque menos frecuentes, señalan que el estudio de la cultura y las costumbres forma parte integral del saber social: “Nos ayuda a conocer nuestras culturas, costumbres y cómo vive la gente en diferentes partes del mundo” (Comunicación personal, ECCPLG26). Finalmente, se hallan respuestas que no logran definir con claridad el objeto de estudio de las Ciencias Sociales, expresadas a través de formulaciones vagas o respuestas incompletas como “no sé muy bien” o “algo de historia y sociedad”, lo que permite evidenciar una brecha en la apropiación conceptual del campo.

Desde la codificación axial, los códigos abiertos se agrupan en las siguientes categorías intermedias, que permiten profundizar en la comprensión que tienen los estudiantes sobre las Ciencias Sociales:

1. Ciencias Sociales como estudio de la sociedad y del comportamiento humano: Esta categoría articula los códigos que se refieren al análisis de las relaciones sociales, la conducta humana y las estructuras sociales. Muestra una comprensión

generalizada, aunque no siempre precisa, sobre la función explicativa de estas disciplinas respecto a las dinámicas colectivas.

2. Enfoque histórico, político y económico: Integra los códigos relacionados con la historia, la política, la economía y la formación ciudadana. Los estudiantes reconocen que las Ciencias Sociales permiten interpretar procesos históricos y comprender el funcionamiento del sistema político, así como la importancia del compromiso cívico.

3. Cultura, identidad y diversidad: Esta categoría incluye aquellas respuestas que enfatizan el valor de la cultura, la identidad y las tradiciones dentro del campo de estudio. Aunque menos mencionada, esta perspectiva revela un enfoque más inclusivo que vincula las Ciencias Sociales con la pluralidad de experiencias humanas.

4. Vacíos conceptuales o definiciones imprecisas: Recoge aquellas respuestas que reflejan desconocimiento, confusión o falta de claridad conceptual. Esta categoría indica la necesidad de una mayor intencionalidad pedagógica en la construcción de marcos teóricos accesibles y contextualizados.

Estas categorías permiten constatar que la comprensión estudiantil sobre las Ciencias Sociales oscila entre visiones tradicionales (centradas en la historia o la política) y concepciones más integradoras que valoran la diversidad cultural y el comportamiento humano. Sin embargo, la presencia de definiciones difusas alerta sobre la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas que promuevan una apropiación crítica, situada y reflexiva de este campo del saber.

En este sentido, resulta fundamental que la enseñanza de las Ciencias Sociales supere la lógica transmisiva y promueva procesos de indagación, análisis crítico y reflexión sobre el entorno social. Una pedagogía situada que conecte estos contenidos con las realidades concretas del estudiantado puede contribuir significativamente a fortalecer la conciencia ciudadana, la comprensión del presente histórico y la capacidad de incidir en el mundo desde una perspectiva ética y transformadora.

Pregunta 17 CCPLG. ¿Qué aspectos le gustan más de las ciencias sociales?

La codificación abierta de las respuestas a esta pregunta permite identificar un conjunto de sentidos que los estudiantes atribuyen a las Ciencias Sociales, centrados

en la comprensión de la realidad social, el análisis del comportamiento humano, el conocimiento histórico y político, y la capacidad crítica. Los códigos más relevantes que emergen del análisis incluyen: historia, análisis del comportamiento humano, comprensión de la sociedad, política y actualidad, reflexión social, cultura, y pensamiento crítico. Estos códigos evidencian una valoración significativa por parte de los estudiantes hacia los saberes sociales que les permiten interpretar, cuestionar y actuar sobre su entorno.

Uno de los códigos más recurrentes es el interés por la historia, la cual es mencionada como una disciplina que permite entender los procesos pasados para comprender el presente. Este interés está articulado con una necesidad de contextualización y con el deseo de conocer hechos que moldearon la sociedad actual. Como expresa un estudiante: “Me gusta mucho la historia porque me ayuda a entender cómo llegamos a ser lo que somos ahora” (Comunicación personal, ECCPLG18). Otro estudiante señala: “Con la historia puedo conocer las luchas del pasado y pensar en cómo mejorar las cosas hoy” (Comunicación personal, ECCPLG31). Este tipo de respuestas refleja un vínculo directo entre la conciencia histórica y la capacidad de reflexión crítica.

En paralelo, el código comprensión del comportamiento humano aparece con fuerza, asociado al interés por explorar la forma en que las personas interactúan dentro de una sociedad, sus normas, valores y conflictos. La dimensión subjetiva y colectiva del comportamiento social es resaltada como un componente valioso para los estudiantes, quienes encuentran en las Ciencias Sociales una vía para comprender mejor sus propias relaciones y experiencias cotidianas. “Aprendo cómo se comporta la gente en sociedad, por qué hay problemas y cómo se pueden solucionar” (Comunicación personal, ECCPLG8).

El código política y actualidad también se presenta con frecuencia, especialmente en estudiantes que valoran las Ciencias Sociales por su capacidad para explicar fenómenos contemporáneos. El conocimiento del sistema político, los derechos ciudadanos y los conflictos sociales actuales es percibido como una herramienta de empoderamiento y participación. Un estudiante destaca: “Las clases me gustan porque hablan de lo que pasa en el país, de la política y de lo que vivimos

día a día” (Comunicación personal, ECCPLG44). Este tipo de afirmaciones demuestra que los estudiantes valoran aquellas asignaturas que les permiten conectar el contenido académico con la realidad inmediata.

Otro aspecto importante es la reflexión social, entendida como la posibilidad de cuestionar las estructuras sociales, las desigualdades y los problemas que afectan a las comunidades. Las Ciencias Sociales son vistas como espacios para el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía y la conciencia social. “Me gusta que en estas clases se pueden hablar de cosas que importan, como la pobreza, el racismo o la violencia” (Comunicación personal, ECCPLG29). Este tipo de respuestas sugiere que los estudiantes encuentran en estas materias una oportunidad para desarrollar una sensibilidad crítica frente a las injusticias del entorno.

Desde la codificación axial, los códigos anteriores pueden agruparse en tres grandes categorías interpretativas que estructuran los aspectos valorados por los estudiantes en las Ciencias Sociales:

1. Comprensión del pasado y análisis del presente: Esta categoría articula los códigos relacionados con la historia y la actualidad, mostrando cómo los estudiantes valoran los contenidos que les permiten entender tanto los procesos históricos como los fenómenos políticos y sociales contemporáneos. La interrelación entre temporalidades contribuye a una comprensión más amplia del mundo en el que viven.
2. Exploración del comportamiento humano y de la vida en sociedad: Aquí se agrupan los códigos vinculados al análisis de las relaciones humanas, las normas sociales, los valores compartidos y los conflictos. En esta categoría, las Ciencias Sociales no se perciben como una acumulación de datos, sino como una herramienta para entender la experiencia humana en contextos concretos.
3. Desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social: Esta categoría recoge los códigos que hacen referencia a la reflexión, la crítica, la empatía y el juicio moral frente a las realidades sociales. Los estudiantes valoran que estas asignaturas les inviten a pensar, debatir y posicionarse frente a temas relevantes y actuales, promoviendo una actitud activa frente a la realidad.

En síntesis, los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro León Gómez reconocen en las Ciencias Sociales una disciplina clave para la formación de su conciencia crítica, la comprensión del entorno histórico-social y el desarrollo de habilidades interpretativas que les permiten leer la realidad con mayor profundidad. Las Ciencias Sociales son apreciadas no solo por su contenido, sino por su capacidad para generar preguntas, suscitar debates y despertar el interés por transformar el mundo. Este reconocimiento indica la potencia formativa de la disciplina cuando se enseña de manera situada, reflexiva y conectada con las experiencias del estudiantado.

Pregunta 18 CCPLG. ¿Qué conocimientos de Ciencias Sociales y Políticas cree que son útiles en la vida cotidiana?

Las respuestas de los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro León Gómez evidencian una comprensión progresiva de la utilidad de las Ciencias Sociales y Políticas en contextos de la vida diaria, organizable en torno a tres grandes dimensiones: el pensamiento crítico, la comprensión del entorno social y la toma de decisiones informadas. La codificación abierta permitió identificar categorías como: “pensamiento crítico”, “derechos y deberes”, “participación”, “análisis de la realidad”, “conocimiento político”, “economía”, “comunicación” y “resolución de conflictos”. Estas categorías emergen de una mirada reflexiva que reconoce en las Ciencias Sociales herramientas para interpretar y actuar en la realidad.

Uno de los códigos más relevantes es el pensamiento crítico, asociado a la capacidad de interpretar información, cuestionar discursos dominantes y formarse una opinión fundamentada. Este sentido aparece en afirmaciones como: “Nos ayudan a no dejarnos llevar por lo que dicen en redes y a pensar mejor las cosas” (Comunicación personal, ECCPLG12), lo que muestra una relación entre el aprendizaje disciplinar y la autonomía intelectual. Este código se articula con la toma de decisiones, entendida como la habilidad para evaluar alternativas y actuar de forma consciente frente a situaciones sociales o personales: “He aprendido a pensar antes de actuar, a saber, qué es justo y qué no” (Comunicación personal, ECCPLG30).

Otra categoría emergente es el conocimiento de derechos y deberes, muy vinculado a la ciudadanía informada. Los estudiantes expresan que las Ciencias Sociales les han permitido comprender su papel como sujetos de derecho y reconocer

sus responsabilidades frente a los demás: “En clase aprendí que tengo derechos, pero también debo respetar los de los demás” (Comunicación personal, ECCPLG19). Este conocimiento se traduce en una conciencia social más amplia, que supera la idea individualista y apunta a una formación ética y relacional.

La comprensión del entorno social aparece como una tercera categoría central, expresada en el interés por entender fenómenos políticos, económicos y culturales. Los estudiantes valoran el aprendizaje sobre temas como la organización del Estado, los conflictos sociales, la historia reciente o los problemas estructurales del país: “Ahora entiendo mejor por qué hay tanta desigualdad en Colombia y qué tiene que ver con la política” (Comunicación personal, ECCPLG22). Esta afirmación evidencia cómo el conocimiento en Ciencias Sociales puede generar una actitud crítica frente al contexto y motivar a la acción transformadora.

Se identifica también una categoría ligada a la economía y la vida cotidiana, donde los estudiantes valoran los saberes relacionados con el manejo financiero y la comprensión de las dinámicas económicas. Aunque no es mayoritaria, esta categoría cobra relevancia por su carácter práctico: “Nos enseñan cómo manejar el dinero, qué es el salario mínimo, los impuestos, y eso sirve para cuando uno sea adulto” (Comunicación personal, ECCPLG8). Esta perspectiva apunta hacia la necesidad de ampliar los contenidos económicos en el currículo de Ciencias Sociales desde una mirada aplicada y situada.

En menor proporción, pero no menos significativa, aparece la categoría resolución de conflictos y habilidades comunicativas. Algunos estudiantes manifiestan que han aprendido a dialogar, argumentar y convivir con otras opiniones gracias a las estrategias pedagógicas implementadas: “En sociales aprendí a escuchar a los demás y a resolver problemas sin pelear” (Comunicación personal, ECCPLG27). Esta dimensión resalta la importancia de las Ciencias Sociales como espacio de formación socioemocional, donde se desarrollan habilidades interpersonales esenciales para la vida en comunidad.

Desde la codificación axial, los códigos identificados pueden agruparse en tres categorías integradoras que permiten una comprensión estructural del significado atribuido a las Ciencias Sociales:

1. Aplicación del conocimiento social a la vida diaria: agrupa los códigos relacionados con derechos, deberes, economía y normas sociales. Esta categoría evidencia la utilidad de los saberes sociales para enfrentar situaciones concretas, tomar decisiones responsables y ejercer una ciudadanía activa.
2. Desarrollo de habilidades para la vida: incluye pensamiento crítico, comunicación, resolución de conflictos y toma de decisiones. Resalta el papel de las Ciencias Sociales en la formación de sujetos reflexivos, capaces de interpretar su entorno y actuar con criterio y responsabilidad.
3. Comprensión del mundo social y político: engloba el análisis de realidades complejas, la historia, el conocimiento del Estado y los procesos sociales. Esta categoría subraya que el aprendizaje en Ciencias Sociales habilita la interpretación crítica del presente y la proyección hacia un futuro más justo y participativo.

Estas categorías permiten afirmar que los estudiantes reconocen en las Ciencias Sociales un saber vivo, aplicable y significativo. No se trata solo de acumular información sobre estructuras sociales o acontecimientos históricos, sino de desarrollar una comprensión profunda del mundo que les rodea, así como las herramientas para incidir en él. Este hallazgo subraya la necesidad de fortalecer una enseñanza situada y dialógica de las Ciencias Sociales, que conecte los contenidos académicos con la vida cotidiana y que permita a los estudiantes reconocerse como actores políticos y ciudadanos críticos en su contexto inmediato.

Pregunta 19 CCPLG. ¿Qué aspectos de las clases de ciencias sociales y ciencias políticas no le agradan?

Desde la codificación abierta, emergen diversos códigos que permiten interpretar las insatisfacciones del estudiantado frente a las clases de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas. Los principales códigos identificados son: exceso de teoría, poca aplicación práctica, clases monótonas, falta de dinamismo, dificultad para comprender los temas, baja participación estudiantil, desconexión con la realidad, metodología tradicional, y percepción de inutilidad del contenido. A partir de estos elementos, se configura un panorama crítico que revela tensiones entre las expectativas de los estudiantes y las prácticas pedagógicas vigentes.

Uno de los códigos más reiterados es el exceso de teoría, que remite a la percepción de que los contenidos se presentan de forma abstracta, descontextualizada y memorística. Los estudiantes reportan una saturación de conceptos y una escasa vinculación con su experiencia cotidiana: “Solo nos ponen a leer textos y a responder preguntas, no hacemos nada más” (Comunicación personal, ECCPLG22). Esta crítica se conecta con el código de poca aplicación práctica, donde se señala la ausencia de ejemplos concretos o actividades que permitan comprender la utilidad de lo aprendido. Como afirma otro estudiante: “La mayoría de lo que vemos no sirve en la vida real” (Comunicación personal, ECCPLG31).

Asimismo, la monotonía metodológica se convierte en una constante, asociada a clases poco participativas, centradas en la exposición docente y en la copia de información. El código clases monótonas refleja la falta de variedad y dinamismo en las estrategias utilizadas, lo que reduce el interés y la implicación del estudiantado: “Siempre es lo mismo, el profesor habla y nosotros copiamos. Eso aburre” (Comunicación personal, ECCPLG18). Esta percepción se ve reforzada por el código falta de dinamismo, en el que los estudiantes demandan actividades que involucren su voz, su opinión y su creatividad.

Otros códigos relevantes son dificultad para comprender los temas y baja participación estudiantil. En algunos casos, los estudiantes relacionan estas dificultades con la forma en que los profesores explican los contenidos: “A veces no entiendo lo que nos dicen porque no lo explican bien o usan palabras muy difíciles” (Comunicación personal, ECCPLG36). Esta barrera cognitiva también se asocia con una baja participación, pues la falta de comprensión limita el involucramiento activo en las clases.

Finalmente, aparece con cierta recurrencia la crítica a la desconexión entre los contenidos escolares y la realidad sociopolítica del entorno: “Hablamos mucho de historia antigua, pero casi no de lo que está pasando ahora en el país o en el barrio” (Comunicación personal, ECCPLG17). Esta desconexión se interpreta como una pérdida de relevancia, articulada con el código percepción de inutilidad del contenido.

Desde la codificación axial, los códigos abiertos se agrupan en tres grandes categorías que estructuran las críticas estudiantiles:

1. Limitaciones metodológicas y didácticas: esta categoría integra los códigos clases monótonas, falta de dinamismo, baja participación estudiantil y metodología tradicional. En conjunto, evidencian que la forma en que se imparten las clases representa un obstáculo para el interés y el aprendizaje significativo. La ausencia de metodologías activas, participativas y contextualizadas produce desinterés y frustración en el estudiantado.
2. Problemas en la comprensión y accesibilidad del contenido: aquí se agrupan los códigos dificultad para comprender los temas, exceso de teoría y uso de lenguaje poco claro. Estas limitaciones afectan directamente a la apropiación del conocimiento, especialmente cuando se usan estrategias centradas en la exposición verbal y la evaluación escrita.
3. Falta de relevancia y conexión con la realidad: esta categoría incluye los códigos desconexión con la realidad, poca aplicación práctica y percepción de inutilidad del contenido. Se expresa en la queja por una enseñanza desligada de los contextos sociales y políticos actuales, lo que impide que los estudiantes encuentren sentido a las materias.

Este análisis permite afirmar que las principales molestias hacia las Ciencias Sociales y Políticas no se relacionan con el contenido en sí mismo, sino con la forma en que este se enseña. Los estudiantes manifiestan una clara necesidad de metodologías que permitan aplicar lo aprendido, reflexionar críticamente sobre su entorno y desarrollar habilidades para la participación democrática. La falta de innovación pedagógica y de vínculo con la realidad termina por desactivar el potencial formativo de estas materias. Así, se hace imprescindible replantear las prácticas docentes en clave de pedagogía crítica, situada y participativa, para que estas asignaturas puedan cumplir su función transformadora en la formación ciudadana del siglo XXI.

Pregunta 20 CCPLG. ¿Cuáles son las características que considera que debe tener una buena clase de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?

La codificación abierta de las respuestas proporcionadas por los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro León Gómez evidencia una clara valoración por aquellas clases de Ciencias Sociales y Políticas que integran metodologías participativas, relación con

la vida cotidiana, claridad expositiva, apertura al debate y sentido formativo crítico. Los códigos más frecuentes identificados en esta pregunta incluyen: clases participativas, discusión de temas actuales, conexión con la realidad, docentes claros y comprensivos, enseñanza crítica, metodologías dinámicas, y espacios de reflexión. Estas menciones revelan un entramado complejo de expectativas que combina lo didáctico, lo relacional y lo político en el marco de la formación ciudadana.

Uno de los códigos más reiterados es el de clases participativas, que remite a la necesidad de que los estudiantes sean protagonistas activos en el proceso de aprendizaje. Este código se entrelaza con la presencia de debates, trabajos en grupo y análisis de casos reales, que permiten una apropiación significativa de los contenidos. En palabras de un estudiante: “Una buena clase de sociales es cuando nos dejan opinar, debatir y ver cómo los temas nos afectan en la vida real” (Comunicación personal, ECCPLG20). Esta perspectiva sitúa la participación como una herramienta pedagógica y como una condición necesaria para la formación democrática.

Otro eje fundamental es la conexión de los contenidos con la realidad, expresado en frases que evidencian la necesidad de vincular los temas curriculares con las problemáticas sociales y políticas que afectan el entorno inmediato. Los estudiantes reclaman una enseñanza situada, contextualizada, que les permita interpretar críticamente el mundo que habitan. Como señala un estudiante: “Cuando hablamos de lo que pasa en el país y lo relacionamos con lo que aprendemos, entiendo mejor y me dan más ganas de aprender” (Comunicación personal, ECCPLG18). Este tipo de formulación refuerza la idea de que el conocimiento cobra sentido cuando se ancla en la experiencia vital.

En relación con lo anterior, aparece con fuerza el código claridad del docente, vinculado a la importancia de una enseñanza accesible, comprensible y dialogada. La capacidad del profesorado para explicar con claridad, responder preguntas y generar ambientes de confianza se menciona como un aspecto decisivo para que una clase sea considerada de calidad. “Me gusta cuando el profesor explica bien y nos deja preguntar sin miedo” (Comunicación personal, ECCPLG14), menciona otro estudiante.

Este elemento remite a una pedagogía basada en el respeto mutuo y en el reconocimiento de las necesidades cognitivas y emocionales del alumnado.

Asimismo, el código metodologías dinámicas refiere a clases que se alejan de la mera exposición magistral y promueven aprendizajes activos, mediante recursos variados, uso de medios audiovisuales, juegos pedagógicos, salidas de campo o simulaciones. Estas prácticas son valoradas por su capacidad de generar motivación y facilitar la comprensión. “Una buena clase tiene actividades donde uno pueda participar, no solo copiar del tablero” (Comunicación personal, ECCPLG8), afirma un estudiante, lo que pone en evidencia una demanda por metodologías que involucren tanto la dimensión cognitiva como la afectiva.

Desde la codificación axial, los códigos abiertos se agrupan en tres grandes categorías interpretativas:

1. Metodologías participativas y activas: esta categoría integra todos aquellos elementos didácticos que promueven la interacción, el protagonismo estudiantil y la diversidad de recursos en el aula. Incluye la valoración de debates, actividades grupales, uso de medios tecnológicos, y estrategias que fomentan el pensamiento crítico y reflexivo.
2. Relación entre conocimiento y realidad: agrupa los códigos vinculados a la pertinencia de los contenidos, su aplicabilidad en la vida cotidiana y la capacidad de los temas abordados para generar comprensión de problemáticas sociales actuales. Aquí, se resalta la importancia de una enseñanza contextualizada y situada.
3. Ambiente pedagógico y rol docente: recoge los aspectos asociados a la actitud, claridad y disposición del docente para construir un ambiente de aprendizaje significativo. El reconocimiento del profesor como guía, facilitador del diálogo y promotor del respeto se configura como un componente esencial para una buena clase.

En conjunto, estas categorías reflejan una visión compleja y crítica del acto educativo en Ciencias Sociales, en la que los estudiantes no solo valoran el qué se enseña, sino sobre todo el cómo y para qué se enseña. Las buenas clases, desde esta perspectiva estudiantil, no se reducen a la transmisión de contenidos, sino que se

construyen como espacios dialógicos, éticos y políticamente significativos, en los que se habilita la palabra, la reflexión y la acción transformadora.

Así, la experiencia escolar deseada por los estudiantes se articula con los principios de una pedagogía crítica y situada, en la que las Ciencias Sociales y Políticas se convierten en escenarios para la comprensión del mundo y la construcción de ciudadanía. Fortalecer estas características no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que contribuye a formar sujetos activos, reflexivos y comprometidos con su realidad social.

Codificación axial integrada preguntas 1 a la 4 CCPLG

La integración axial de las respuestas de las preguntas 1 a la 4 del Colegio Carlos Pizarro León Gómez permite identificar una estructura motivacional y experiencial compleja en relación con la asistencia al colegio, los factores que la dificultan, las asignaturas atractivas y las que generan rechazo. Desde una lectura comparativa y articuladora de las categorías construidas en cada pregunta, emergen tres grandes núcleos interpretativos que configuran el campo experiencial del estudiantado: las aspiraciones proyectivas y formativas, las condiciones escolares y socioemocionales que median la experiencia, y las valoraciones diferenciadas del currículo.

El primer núcleo gira en torno a las aspiraciones formativas vinculadas al futuro personal y profesional, donde se ubican categorías como orientación hacia la continuidad académica, desarrollo personal y construcción de metas. Los estudiantes manifiestan que asistir al colegio responde, en muchos casos, a la necesidad de obtener un diploma, ingresar a la universidad o asegurar mejores oportunidades laborales, pero también se enlaza con un deseo de superación individual, construcción de identidad y búsqueda de autonomía. Estas respuestas expresan motivaciones que combinan lo instrumental con lo existencial, reconociendo el valor del colegio como plataforma para construir proyectos de vida. La educación aparece, así como un camino que articula trayectorias individuales con aspiraciones colectivas, y no simplemente como una obligación formal.

El segundo núcleo está constituido por las condiciones escolares y socioemocionales que inciden sobre la experiencia educativa. Las categorías

construidas en la pregunta 2 evidencian cómo la dificultad para asistir al colegio no es solo una cuestión de voluntad individual, sino que está profundamente atravesada por factores estructurales (ausencia de docentes, desorganización institucional, conflictos escolares), emocionales (frustración, desinterés, desmotivación) y contextuales (violencia, carga académica, mal clima escolar). Estos elementos configuran un entramado de tensiones que desestabilizan la permanencia escolar y afectan la relación subjetiva con el aprendizaje. Asimismo, la interacción con docentes y compañeros, la manera en que se gestiona la disciplina, y la existencia o no de ambientes propicios para el bienestar, constituyen factores clave para explicar la adhesión o el rechazo hacia la experiencia escolar.

El tercer núcleo articulador se configura en torno a las valoraciones diferenciadas del currículo, expresadas en las preguntas 3 y 4. Las materias atractivas para los estudiantes se asocian a la participación activa, el disfrute corporal (como en Educación Física), la utilidad práctica (como en Tecnología) o la posibilidad de comprensión clara del docente (como ocurre con Filosofía o Ciencias Sociales).

En cambio, las asignaturas que generan desagrado suelen relacionarse con metodologías expositivas, alta carga teórica, falta de comprensión o mal trato por parte de los profesores. Así, la percepción del currículo no se limita a los contenidos en sí, sino que está profundamente mediada por las metodologías utilizadas, la claridad pedagógica, la relación afectiva con los docentes y la posibilidad de aplicar el conocimiento a la vida cotidiana. La enseñanza se convierte, entonces, en un punto de inflexión entre el deseo de aprender y el rechazo hacia la escuela.

En su conjunto, estas tres dimensiones se articulan en un entramado experiencial donde la escolaridad es vivida simultáneamente como posibilidad de futuro, espacio de tensiones y terreno de juicios sobre la calidad del conocimiento. La motivación por asistir al colegio no puede entenderse como un acto aislado o exclusivamente interno, sino que responde a una relación dialéctica entre el sujeto que proyecta, el entorno que habilita u obstaculiza, y la oferta pedagógica que media la experiencia. Desde esta perspectiva, el desafío educativo no consiste solo en "retener" a los estudiantes, sino en construir entornos formativos que se reconozcan como relevantes, justos y significativos para sus vidas.

Codificación selectiva preguntas 1 a 4 CCPLG

La categoría central que se consolida a partir del proceso de codificación selectiva de las preguntas 1 a la 4 es "Pedagogía situada e integral para potenciar la motivación y el aprendizaje significativo". Esta categoría se articula como eje vertebrador de los sentidos construidos por los estudiantes en torno a su experiencia escolar, especialmente en lo relativo a las razones para asistir al colegio, los factores que dificultan dicha asistencia, y las valoraciones que otorgan a las asignaturas que les resultan agradables o desagradables. La pedagogía situada e integral se configura, así, como una propuesta que enlaza dimensiones personales, académicas, emocionales y contextuales en una comprensión compleja del acto educativo.

En primer lugar, esta categoría revela que la motivación estudiantil no se origina de manera abstracta ni descontextualizada, sino que está profundamente anclada en las trayectorias de vida, en las expectativas de futuro y en los proyectos personales. Asistir al colegio es para muchos estudiantes una estrategia para alcanzar metas como el ingreso a la universidad, la realización profesional o la movilidad social. Sin embargo, esta motivación proyectiva se entrelaza con un deseo de crecimiento personal, desarrollo de autonomía y reconocimiento social. De ahí que el aprendizaje adquiera sentido cuando se percibe como una herramienta real para construir futuro, y no como una obligación desvinculada de las necesidades e intereses del estudiante.

Este vínculo entre aprendizaje y proyecto de vida implica una reestructuración del currículo y de las metodologías docentes, en tanto los estudiantes identifican con claridad que las formas tradicionales de enseñanza —basadas en la repetición, la teoría descontextualizada y la evaluación memorística— generan desmotivación y desconexión con la escuela. En contraste, las asignaturas que proponen metodologías activas, contenidos aplicables o actividades creativas, como Educación Física, inglés, Tecnología o Ciencias Sociales, emergen como espacios de motivación genuina. En este sentido, la pedagogía situada e integral exige que el conocimiento escolar dialogue con las realidades cercanas de los estudiantes, se relacione con su entorno social y sea capaz de abrir horizontes de interpretación, participación y transformación.

En segundo lugar, esta categoría también reconoce el papel fundamental que juegan los factores socioemocionales y ambientales en la experiencia escolar. La

permanencia en el colegio y la disposición al aprendizaje dependen de la calidad del contenido impartido y de un clima escolar seguro, respetuoso y acogedor. Las relaciones interpersonales, el trato recibido por los docentes, la gestión institucional, e incluso las condiciones físicas del colegio, inciden de forma directa en la construcción de sentido educativo. Ambientes conflictivos, aulas caóticas o vínculos pedagógicos marcados por la indiferencia afectan de manera crítica el compromiso de los estudiantes y su deseo de aprender.

Por tanto, una pedagogía situada e integral no puede limitarse a estrategias didácticas: debe involucrar también una ética del cuidado, una preocupación genuina por el bienestar de los estudiantes y una institucionalidad escolar coherente con los principios democráticos y humanistas que busca transmitir.

Finalmente, la categoría destaca la necesidad de revisar críticamente la estructura del currículo escolar, reconociendo que no todas las asignaturas tienen el mismo impacto sobre la motivación estudiantil. Las materias que se perciben como abstractas, excesivamente teóricas o desconectadas de la realidad tienden a ser rechazadas, mientras que aquellas que permiten aplicar conocimientos, moverse, crear, discutir o expresarse corporal o emocionalmente, son valoradas positivamente. Este hallazgo refuerza la idea de que el currículo debe ser flexible, contextualizado y culturalmente pertinente, para que el estudiantado pueda encontrar en él una vía legítima para su desarrollo intelectual y humano.

La categoría central "Pedagogía situada e integral para potenciar la motivación y el aprendizaje significativo" condensa los sentidos expresados por los estudiantes del CCPLG, proponiendo un enfoque educativo que no se reduce a la mejora de indicadores académicos, sino a la formación plena de sujetos críticos, sensibles y comprometidos con su realidad. Esta categoría no solo da cuenta de una experiencia escolar concreta, sino que también propone una orientación política y ética para la transformación de la escuela, entendida como espacio de sentido, justicia y posibilidad.

Codificación axial integrada de las preguntas 5 a la 9 CCPLG

La codificación axial integrada de las preguntas 5 a la 9 del Colegio Carlos Pizarro León Gómez permite construir una comprensión amplia y articulada de las experiencias docentes y de aprendizaje, desde la perspectiva del estudiantado. A partir

del análisis de los aspectos valorados y rechazados en la enseñanza, de las cualidades que los estudiantes consideran fundamentales en un buen profesor, y de los factores que facilitan o dificultan su aprendizaje, emergen cuatro grandes dimensiones interconectadas: la actitud del docente, la metodología didáctica, el clima relacional y emocional, y la estructura institucional del proceso educativo.

En primer lugar, la actitud del docente se posiciona como uno de los componentes centrales en la experiencia escolar. Los estudiantes destacan que una enseñanza significativa no se define únicamente por el dominio del contenido, sino por la disposición ética, emocional y comunicativa del profesorado. Cualidades como la paciencia, la comprensión, el respeto, la claridad en la explicación, la motivación y el trato justo aparecen recurrentemente en las respuestas. Esta valoración se amplifica en la identificación del profesor ideal como alguien empático, dinámico, exigente pero flexible, que logra establecer vínculos de confianza y acompañamiento. En contraste, cuando los docentes adoptan actitudes autoritarias, desinteresadas o poco comprensivas, se genera un distanciamiento que incide negativamente en la motivación, el rendimiento y la permanencia de los estudiantes.

En segundo lugar, la metodología didáctica emerge como un factor determinante tanto para el agrado como para el desagrado hacia la enseñanza. Las clases que promueven la participación activa, el uso de recursos variados, la aplicación práctica de los contenidos, el dinamismo y la creatividad son reconocidas como facilitadoras del aprendizaje. En cambio, aquellas caracterizadas por la repetición mecánica, el exceso de teoría, la falta de ejemplos concretos o la imposición de tareas rutinarias son señaladas como aburridas, desconectadas y poco formativas. Esta dicotomía revela que los estudiantes no rechazan el conocimiento en sí mismo, sino las formas descontextualizadas y monótonas en que este les es presentado. Así, una pedagogía efectiva debe atender tanto al qué como al cómo se enseña, buscando constantemente estrategias que despierten la curiosidad, el pensamiento crítico y el compromiso del alumnado.

En tercer lugar, el análisis revela la relevancia del ambiente relacional y emocional en el aula como condición habilitante o bloqueadora del aprendizaje. El bienestar emocional, la seguridad afectiva y la calidad de las relaciones

interpersonales son componentes clave que inciden cómo los estudiantes se vinculan con el conocimiento. El ambiente escolar es percibido como un espacio de encuentro —pero también potencialmente de tensión—, donde la empatía del docente, la armonía grupal y el respeto mutuo determinan en gran medida la disposición para aprender. En este sentido, el aula no es solo un lugar de transmisión de saberes, sino un escenario de construcción de subjetividades, emociones y vínculos sociales que deben cultivarse cuidadosamente.

Por último, se identifica una dimensión institucional estructural que atraviesa todas las anteriores: las condiciones materiales, organizativas y curriculares del proceso educativo. Aspectos como la carga académica excesiva, la desorganización escolar, la falta de recursos o la desconexión entre contenidos y contextos son referidos como obstáculos sistemáticos para el aprendizaje efectivo. Esta dimensión evidencia que el esfuerzo docente y la motivación estudiantil no siempre son suficientes si no se cuenta con una estructura institucional coherente, flexible y orientada al acompañamiento integral del estudiantado.

La integración de estas dimensiones permite afirmar que la experiencia educativa valorada por los estudiantes es aquella que conjuga exigencia y empatía, claridad y creatividad, acompañamiento emocional y contextualización del saber. Los factores que facilitan el aprendizaje no están únicamente en el estudiante o en el contenido, sino en la relación pedagógica, en la disposición ética del profesorado y en las condiciones estructurales que median la enseñanza. En contraposición, las prácticas autoritarias, la metodología memorística, la desvinculación con la realidad y la indiferencia emocional constituyen las principales fuentes de desmotivación y resistencia hacia el proceso escolar.

En suma, esta codificación axial integrada evidencia la necesidad de avanzar hacia una didáctica reflexiva, en la que la enseñanza se conciba como un proceso dialógico, situado y éticamente comprometido. Una enseñanza que no solo instruya, sino que forme; que no solo transmita conocimientos, sino que habilite subjetividades críticas, creativas y comprometidas con su propio aprendizaje y con la transformación del entorno en el que viven.

Codificación selectiva preguntas 5 a 9 CCPLG

La categoría central que se configura en esta sección del análisis es "Didáctica reflexiva y dialógica: rol docente y metodologías activas para el aprendizaje". Esta categoría actúa como eje articulador de los elementos emergentes en la experiencia educativa de los estudiantes, al integrar de manera coherente las dimensiones didácticas, actitudinales, emocionales y contextuales que condicionan tanto la motivación como el proceso de aprendizaje en el aula. En esta propuesta, la enseñanza no se concibe como una simple transmisión de contenidos, sino como una práctica situada, relacional y crítica, que exige del profesorado un compromiso ético y pedagógico profundo con los procesos formativos del estudiantado.

Uno de los componentes fundamentales de esta categoría es el rol activo del docente como mediador reflexivo del conocimiento. Los estudiantes valoran especialmente a aquellos profesores que explican con claridad, utilizan ejemplos concretos, orientan de forma personalizada y están disponibles para resolver dudas. Esta relación pedagógica basada en la claridad y el acompañamiento genera condiciones de confianza que favorecen la comprensión de los contenidos y estimulan una disposición positiva hacia el aprendizaje. Por el contrario, cuando los docentes adoptan una actitud distante, autoritaria o indiferente, el vínculo se fractura, afectando no solo la motivación académica, sino también la percepción del valor del saber escolar. La figura del docente emerge, por tanto, como un actor clave en la configuración del sentido educativo y de las trayectorias escolares.

Otro componente esencial es la metodología de enseñanza. Las clases expositivas, repetitivas o excesivamente teóricas son percibidas por los estudiantes como fuente de aburrimiento y desconexión. Frente a ello, se destaca la necesidad de implementar metodologías activas, participativas e innovadoras que favorezcan la apropiación significativa del conocimiento. Estrategias como el aprendizaje basado en problemas, los proyectos colaborativos, las simulaciones, las actividades lúdicas o las dinámicas de grupo son valoradas como oportunidades para construir saberes desde la experiencia, el diálogo y la cooperación. Estas metodologías permiten conectar el contenido académico con la vida cotidiana, habilitando procesos de reflexión crítica y participación activa que consolidan aprendizajes duraderos.

La categoría también enfatiza la importancia de las relaciones socioemocionales en el aula, entendidas como parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ambiente escolar caracterizado por el respeto mutuo, la empatía y la comunicación efectiva se convierte en un factor protector frente a las tensiones que experimentan muchos estudiantes. La motivación intrínseca, el compromiso con el estudio y la disposición a enfrentar retos cognitivos están directamente vinculados con la percepción de un clima afectivo favorable. Así, la dimensión emocional no puede ser relegada a un plano secundario, sino que debe ser reconocida como una condición estructural de toda práctica pedagógica crítica.

A su vez, esta categoría selectiva contempla los obstáculos estructurales que afectan el aprendizaje, entre ellos la inadecuada disposición del profesorado, la falta de claridad en las guías, la desorganización institucional, y la escasa disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos. Los estudiantes señalan que, en ausencia de condiciones adecuadas —tanto físicas como organizativas—, el aprendizaje se convierte en una experiencia frustrante, que refuerza el desinterés y la exclusión. La didáctica reflexiva y dialógica, en este sentido, no se limita al aula, sino que demanda una transformación institucional más amplia, que incluya una planificación coherente, infraestructura suficiente, y políticas escolares que reconozcan las condiciones reales del estudiantado.

Por último, se incorpora una mirada sensible a las condiciones personales y familiares que inciden sobre el proceso educativo, como las dificultades socioeconómicas, los conflictos emocionales o las responsabilidades domésticas. Estas realidades, a menudo invisibilizadas en la lógica escolar tradicional, requieren respuestas institucionales desde el acompañamiento psicoeducativo y el diseño de estrategias diferenciadas que aseguren la equidad en el acceso y en el sostenimiento del aprendizaje.

En síntesis, la categoría central "Didáctica reflexiva y dialógica: rol docente y metodologías activas para el aprendizaje" ofrece un marco teórico sustantivo que reconfigura la práctica pedagógica desde una perspectiva situada, crítica y humanizante. Esta propuesta implica reconocer al docente como facilitador ético y pedagógico, al estudiante como sujeto activo y situado, y al proceso de enseñanza

como una construcción relacional que se da en condiciones históricas y materiales concretas. Fortalecer esta visión es indispensable para avanzar hacia una educación transformadora, capaz de formar ciudadanos críticos, sensibles y comprometidos con la justicia social y la transformación de su realidad.

Codificación axial integrada preguntas 10 a la 15 CCPLG

La integración de las preguntas 10 a 15 del Colegio Carlos Pizarro León Gómez permite delinear una comprensión compleja y situada de la formación política y ciudadana desde la voz del estudiantado. En este tramo del análisis emergen cinco dimensiones que, entrelazadas, configuran una mirada crítica sobre el lugar que ocupa —y que debería ocupar— la educación política dentro del proyecto escolar: el conocimiento político, la conciencia crítica, la participación democrática, la experiencia escolar como herramienta de formación ciudadana, y las propuestas de transformación pedagógica que los propios estudiantes plantean.

La primera dimensión se articula en torno al conocimiento del sistema político, los derechos y deberes, y el funcionamiento institucional del Estado, elementos que los estudiantes asocian con la idea de formarse políticamente. En sus respuestas, la educación política no es concebida simplemente como una transmisión de contenidos, sino como la posibilidad de adquirir herramientas para comprender cómo opera el poder, cómo se distribuyen los recursos, y qué papel puede tener la ciudadanía en estos procesos. En este sentido, la política no es un campo ajeno, sino una práctica cotidiana que requiere comprensión, análisis y vigilancia crítica. Esta noción de formación política se orienta a la alfabetización cívica, pero también a la interpretación crítica de las dinámicas sociales, lo que se conecta directamente con la segunda dimensión: el desarrollo de una conciencia crítica, ética y transformadora.

Los estudiantes expresan que formarse políticamente implica adquirir una mirada crítica sobre la sociedad y sus problemáticas, reconocer las desigualdades estructurales, y asumir una postura ética frente a ellas. Desde esta perspectiva, la ciudadanía no se limita al cumplimiento de normas o a la participación electoral, sino que implica pensar, cuestionar, indignarse y actuar. La formación política se convierte así en una experiencia de subjetivación, en la que el estudiante se reconoce como sujeto de derechos, pero también como actor capaz de intervenir en su entorno. Esta

conciencia crítica exige, a su vez, escenarios de participación concreta, lo que da paso a la tercera dimensión: la experiencia de la participación democrática como aprendizaje.

En este nivel, los estudiantes señalan la importancia de vivir procesos democráticos en la escuela: debatir, decidir, elegir, deliberar. La ausencia de estos espacios dentro del ámbito escolar es leída como una limitación estructural, que refuerza una ciudadanía pasiva y reproduce lógicas verticales de poder. En cambio, cuando se habilitan espacios de participación estudiantil —como consejos, votaciones, simulaciones o proyectos colectivos—, se consolidan aprendizajes significativos sobre el ejercicio del poder, la corresponsabilidad y el respeto por la diferencia. Participar no es solo una práctica, sino una forma de aprender ciudadanía desde la acción y el reconocimiento.

La cuarta dimensión se refiere a la valoración ambivalente que los estudiantes hacen del colegio como agente formador en ciudadanía. Si bien reconocen algunos espacios valiosos —como proyectos, campañas, clases específicas o profesores comprometidos—, la percepción generalizada es que la formación política y ciudadana en el colegio es insuficiente, fragmentaria o despolitizada. Esta crítica se dirige tanto al currículo (poco conectado con la realidad y centrado en contenidos abstractos), como a la estructura escolar (que reproduce jerarquías y desestima la participación juvenil). En este sentido, la escuela se ve como un espacio formativo, pero limitado por estructuras pedagógicas y administrativas que inhiben el pensamiento crítico y la acción política.

Finalmente, la quinta dimensión recoge las propuestas que los estudiantes hacen para fortalecer la formación ciudadana, entre las que destacan actividades como debates, proyectos comunitarios, charlas con líderes sociales, creación de medios escolares, simulaciones democráticas y trabajo interdisciplinar. Estas propuestas se orientan a transformar la educación política en una experiencia viva, situada y activa, en la que los estudiantes puedan expresar sus ideas, contrastarlas con otras, vincular el conocimiento con la acción, y proyectarse como ciudadanos críticos y transformadores.

En conjunto, estas cinco dimensiones permiten afirmar que los estudiantes del CCPLG conciben la formación política y ciudadana como un proceso complejo que articula saber, conciencia, acción y transformación. No se trata solo de enseñar política, sino de construir una pedagogía política situada, que reconozca la historicidad del sujeto, habilite el pensamiento crítico, fomente la participación y problematice las estructuras de poder dentro y fuera del aula. Esta visión supone una relectura radical del currículo y de la función misma de la escuela, entendida no solo como institución de instrucción, sino como espacio de formación ciudadana profunda.

Codificación selectiva preguntas 10 a 15 CCPLG

La categoría central que se consolida a partir del análisis selectivo de las preguntas 10 a 15 es "Formación política y ciudadana situada: del conocimiento normativo a la ciudadanía crítica y participativa". Esta categoría sintetiza con profundidad los sentidos construidos por los estudiantes en torno al significado, la relevancia, los límites y las posibilidades de la educación política en el contexto escolar. Lejos de comprender la formación ciudadana como una transmisión unidireccional de contenidos cívicos o normativos, los estudiantes reivindican una pedagogía crítica, experiencial y dialógica que habilite su participación activa y reflexiva como sujetos políticos en construcción.

En primer lugar, los estudiantes reconocen la importancia del conocimiento normativo —estructura del Estado, funciones de las instituciones, derechos y deberes ciudadanos— como base de la formación política. No obstante, también advierten que este conocimiento resulta insuficiente si no se vincula con sus realidades cotidianas, con los conflictos sociales del presente y con la posibilidad de acción transformadora. El enfoque exclusivamente informativo es criticado por su carácter memorístico y desconectado, por lo que se demanda una enseñanza que contextualice los saberes jurídicos y políticos y los haga significativos a través del análisis crítico y la reflexión situada.

Esta crítica se articula con la segunda dimensión de la categoría: la comprensión crítica del contexto político e histórico como condición para ejercer una ciudadanía informada y comprometida. Los estudiantes señalan que la formación política adquiere valor cuando permite interpretar el presente desde una lectura histórica consciente,

cuestionar las relaciones de poder, identificar injusticias y construir criterios propios para la toma de decisiones. En este sentido, los enfoques didácticos que promueven el debate, el análisis de casos, el uso de medios de comunicación y el estudio de conflictos actuales son reconocidos como necesarios para ampliar la capacidad crítica y fortalecer la autonomía del pensamiento político.

En tercer lugar, emerge la noción de ciudadanía activa y ética de la corresponsabilidad, que supera la visión restringida de la participación como acto electoral o como cumplimiento pasivo de normas. Para los estudiantes, ser ciudadano implica actuar con responsabilidad, intervenir en la vida colectiva, tomar decisiones que afecten al bien común y asumir un compromiso ético con la transformación social. Esta visión exige que la escuela ofrezca oportunidades reales para la participación democrática, no solo en el discurso, sino en la práctica institucional cotidiana. La ausencia de estos espacios es leída como una contradicción entre lo que se enseña y lo que se vive, y refuerza la demanda por una educación que no solo informe, sino que forme en la acción.

En estrecha relación con lo anterior, se identifica una cuarta dimensión: la formación ciudadana desde la experiencia y la práctica. Aquí, los estudiantes expresan con claridad que el aprendizaje político se fortalece cuando se vivencia en contextos auténticos, donde puedan tomar decisiones, asumir responsabilidades y experimentar las tensiones propias de la participación democrática. Las estructuras escolares verticales, la falta de escenarios de deliberación, y la invisibilización de la voz estudiantil son señaladas como obstáculos estructurales que impiden el desarrollo de una ciudadanía activa. Frente a ello, se propone que la escuela funcione como un laboratorio democrático, donde las ideas circulen, los conflictos se tramiten colectivamente, y los estudiantes se formen como agentes de cambio desde su experiencia directa.

Finalmente, se subraya la necesidad de implementar metodologías participativas y críticas como eje articulador de la formación política. Los estudiantes valoran altamente las estrategias activas que promueven la expresión, la deliberación, el trabajo colaborativo y la conexión con el entorno social. Clubes de debate, simulaciones parlamentarias, proyectos comunitarios, análisis de medios y trabajo

interdisciplinar aparecen como propuestas concretas que integran saber, práctica y compromiso. Estas metodologías no solo facilitan el aprendizaje, sino que también habilitan el ejercicio de la agencia, el empoderamiento y la construcción de subjetividades políticas conscientes.

En conjunto, la categoría "Formación política y ciudadana situada: del conocimiento normativo a la ciudadanía crítica y participativa" constituye un marco teórico robusto para repensar la educación ciudadana desde una perspectiva transformadora. Este modelo no se limita a formar estudiantes obedientes y bien informados, sino que busca habilitar sujetos críticos, corresponsables y capaces de intervenir en los procesos sociales con autonomía, sensibilidad ética y visión colectiva. La propuesta que emerge desde la voz estudiantil no es simplemente una demanda de contenidos, sino una exigencia de coherencia pedagógica, apertura institucional y compromiso político con la formación de una ciudadanía que no solo comprenda el mundo, sino que se proponga transformarlo.

Codificación axial integrada de las preguntas 16 a la 20 CCPLG

La integración de las preguntas 16 a 20 permite construir una lectura densa y articulada sobre la manera en que los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro León Gómez comprenden, valoran, aplican y proyectan las Ciencias Sociales y Políticas en sus trayectorias escolares y ciudadanas. A partir del análisis de sus respuestas, emergen cinco dimensiones que se interrelacionan: el significado atribuido a la disciplina, su utilidad en la vida cotidiana, las críticas a la enseñanza recibida, las propuestas de mejora y las características deseables de una buena clase. Estas dimensiones, al ser articuladas axialmente, permiten entender la disciplina no solo como un campo de conocimiento, sino como una experiencia formativa situada, cargada de tensiones, potencialidades y demandas transformadoras.

En primer lugar, se consolida una comprensión compartida de las Ciencias Sociales y Políticas como un campo que estudia las relaciones humanas, la organización de la sociedad y el funcionamiento del poder. Los estudiantes las definen como el espacio que permite comprender la historia, los sistemas políticos, los comportamientos sociales y las estructuras que configuran la vida colectiva. Esta comprensión se presenta en términos amplios, pero con una orientación crítica que no

se limita al saber académico, sino que lo vincula con la interpretación de la realidad. En esta categoría, el conocimiento se percibe como herramienta para explicar el presente, identificar injusticias y proyectar transformaciones. La disciplina es vista, así como un espacio de análisis, reflexión y conciencia social.

La segunda dimensión corresponde a la valoración de la utilidad de las Ciencias Sociales en la vida cotidiana, asociada al desarrollo de pensamiento crítico, habilidades para la toma de decisiones, comprensión de la realidad social y reconocimiento de derechos y deberes. Los estudiantes destacan que este saber les permite cuestionar discursos, formarse opinión propia, resolver conflictos y actuar con responsabilidad en contextos reales. No se trata solo de conocer hechos o teorías, sino de aplicar lo aprendido para analizar su entorno, dialogar con otros y participar en procesos sociales. Esta perspectiva sitúa el aprendizaje como práctica situada y vivencial, en la que el saber cobra sentido al ser útil para la vida personal, comunitaria y política.

Sin embargo, esta valoración coexiste con una tercera dimensión crítica: la insatisfacción frente a ciertas formas de enseñanza, que tienden a centrarse en la memorización de conceptos, el exceso de teoría y la falta de conexión con la realidad. Los estudiantes señalan que, cuando las clases no incorporan ejemplos concretos, no habilitan el diálogo ni permiten la participación, se genera desinterés y desconexión. Esta crítica no se dirige a la disciplina en sí, sino a las formas tradicionales de su enseñanza. Se reclama una pedagogía más dinámica, situada y participativa, que transforme el aula en un espacio vivo de interpretación y acción.

Este diagnóstico lleva a una cuarta dimensión: las propuestas estudiantiles para mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales y Políticas. Los estudiantes plantean actividades como debates, charlas, talleres, análisis de problemáticas actuales, trabajo por proyectos y simulaciones democráticas. Estas sugerencias evidencian una demanda por una enseñanza que articule saber y experiencia, teoría y práctica, conocimiento y acción. La participación, el diálogo y la vinculación con la vida cotidiana son vistos como condiciones necesarias para un aprendizaje significativo. Esta dimensión expresa una visión pedagógica clara y propositiva, que otorga a los estudiantes un lugar activo en la construcción del conocimiento.

Finalmente, la quinta dimensión recoge los rasgos que, según los estudiantes, definen una buena clase de Ciencias Sociales, entre los que se destacan: claridad en la explicación, participación estudiantil, conexión con la realidad, metodologías dinámicas y apertura al debate. Estas características condensan las expectativas del estudiantado sobre una experiencia formativa integral, en la que se priorice tanto el contenido como la forma de enseñarlo. La calidad de la clase se asocia con la capacidad del docente para motivar, generar sentido y construir un espacio de diálogo donde el conocimiento no se imponga, sino que se construya colectivamente.

En conjunto, estas cinco dimensiones configuran una visión densa y situada de las Ciencias Sociales y Políticas como campo formativo que articula saber, conciencia crítica y acción transformadora. Los estudiantes no solo valoran el conocimiento que se imparte, sino que cuestionan sus formas de enseñanza, proponen alternativas metodológicas y proyectan un tipo de formación ciudadana que supere lo normativo para consolidarse en la experiencia vivida. Esta codificación axial integrada permite afirmar que, desde la perspectiva del estudiantado, la enseñanza de las Ciencias Sociales no puede desligarse de su función política y emancipadora, y que su potencial formativo depende de su capacidad para conectar con la vida, la realidad y los procesos colectivos de transformación social.

Codificación selectiva preguntas 16 a 20 CCPLG

La categoría central que emerge de la integración interpretativa de las preguntas 16 a 20 es “Ciudadanía crítica y transformadora desde una enseñanza situada de las Ciencias Sociales”. Esta categoría condensa y articula los sentidos construidos por los estudiantes sobre el significado, valor, utilidad y proyección de las Ciencias Sociales y Políticas, entendidas no como un cuerpo cerrado de conocimientos, sino como un espacio pedagógico y político orientado a la comprensión crítica del mundo y a la formación de sujetos con capacidad de agencia, deliberación y transformación social. Lejos de reproducir un modelo tradicional, centrado en la transmisión de contenidos abstractos y descontextualizados, los estudiantes proponen una reconfiguración curricular y metodológica que sitúe a las Ciencias Sociales como fundamento de una ciudadanía activa, reflexiva y ética.

Esta categoría central parte del reconocimiento de que la enseñanza de las Ciencias Sociales solo adquiere sentido cuando se vincula profundamente con la realidad del estudiantado y con los desafíos sociales y políticos del presente. Los estudiantes no conciben la disciplina como una acumulación de datos históricos o teóricos, sino como una herramienta formativa para leer críticamente el entorno, entender las dinámicas del poder, cuestionar las desigualdades y proyectar alternativas transformadoras. Así, la comprensión crítica y situada del conocimiento social y político emerge como una condición indispensable para que la escuela cumpla su función democrática, al formar ciudadanos que no solo conocen sus derechos, sino que también los ejercen con autonomía y responsabilidad.

Asimismo, la categoría destaca la pertinencia y aplicabilidad del conocimiento como condición para su apropiación significativa. Las Ciencias Sociales son valoradas por los estudiantes en la medida en que les permiten tomar decisiones informadas, comprender fenómenos sociales complejos, participar activamente en su comunidad y reflexionar éticamente sobre sus acciones. Este enfoque instrumental y crítico del conocimiento desborda el aula y trasciende los límites del currículo formal, ubicando a los estudiantes como sujetos políticos en formación que requieren herramientas conceptuales, pero también experiencias concretas de ciudadanía.

En este marco, la metodología docente se convierte en una dimensión central de la experiencia formativa. Las críticas a las clases expositivas, centradas en la memorización, y las propuestas estudiantiles orientadas a metodologías participativas —como debates, análisis de casos, proyectos colaborativos o trabajo con medios—, revelan la necesidad de un cambio profundo en las prácticas pedagógicas. La enseñanza situada de las Ciencias Sociales demanda una ruptura con la verticalidad del conocimiento y una apertura hacia el diálogo, la investigación, la problematización y la construcción colectiva del saber. El aula, desde esta perspectiva, debe funcionar como un espacio democrático, en el que se legitimen las voces juveniles y se estimule el pensamiento crítico, la argumentación y la toma de postura frente a las realidades sociales.

En ese sentido, el pensamiento crítico, la deliberación y la participación no son solo resultados deseables, sino principios organizadores de una didáctica ciudadana.

Los estudiantes entienden la clase de Ciencias Sociales como un taller de formación política, donde se aprenden no solo contenidos, sino también formas de convivencia democrática, habilidades para el diálogo, criterios éticos para el juicio público y disposición para la acción transformadora. Esta visión supera con claridad los límites de una ciudadanía normativa, anclada en el cumplimiento de deberes, y se proyecta hacia una ciudadanía crítica, reflexiva y comprometida con la transformación del entorno.

La categoría también incorpora la influencia estructural de las condiciones docentes e institucionales, reconociendo que el compromiso, la actitud y las prácticas del profesorado inciden directamente en la motivación estudiantil, en la calidad del aprendizaje y en la posibilidad de construcción ciudadana. La claridad explicativa, la equidad en la relación pedagógica, la apertura al diálogo y el respeto por la diversidad son señalados como factores determinantes para una experiencia educativa significativa. Por tanto, esta propuesta de ciudadanía crítica exige una revisión profunda de las políticas escolares, de la formación docente y de cómo se organiza la vida institucional.

Finalmente, la transformación curricular es planteada como una exigencia urgente. Los estudiantes demandan una reconfiguración del área de Ciencias Sociales que actualice sus contenidos, incorpore problemáticas del presente y habilite metodologías activas que respondan a las realidades del siglo XXI. Esta transformación no se limita a una actualización conceptual, sino que implica una nueva orientación formativa, capaz de articular saber y acción, escuela y comunidad, conocimiento y compromiso. Desde esta perspectiva, la enseñanza de las Ciencias Sociales no debe limitarse a explicar el mundo, sino que debe contribuir activamente a transformarlo.

En síntesis, la categoría “Ciudadanía crítica y transformadora desde una enseñanza situada de las Ciencias Sociales” constituye un marco teórico potente y coherente con los hallazgos empíricos. Ofrece una base sustantiva para repensar el currículo, la pedagogía y el rol de la escuela en la formación política de los jóvenes. En la voz del estudiantado, resuena una demanda clara por una educación ciudadana viva, contextualizada y dialógica, que no solo los prepare para participar, sino que los

forme como sujetos capaces de deliberar, actuar y construir colectivamente un horizonte más justo y democrático.

Codificación abierta preguntas 1 a la 4 Colegio El Porvenir (CEP)

Pregunta 1. ¿Cuáles son sus principales razones para asistir al colegio?

La codificación abierta de las respuestas de los estudiantes del Colegio El Porvenir revela una diversidad de sentidos atribuidos a la asistencia escolar, estructurados en torno a dimensiones proyectivas, cognitivas, personales y socioafectivas. Los códigos más recurrentes aluden a la graduación, la adquisición de conocimientos, el deseo de mejorar habilidades, la socialización, el cumplimiento de obligaciones y, en menor medida, el desarrollo del pensamiento crítico, la información consciente y la ausencia de motivación. Estos códigos expresan tanto motivaciones intrínsecas como condicionamientos externos que inciden en la relación de los estudiantes con la escuela.

La categoría más frecuente, graduación, aparece como horizonte de sentido que da legitimidad y dirección a la experiencia escolar. El colegio es visto como tránsito necesario para alcanzar una meta simbólica y concreta: “Mi principal motivación para asistir al colegio es graduarme del colegio y sacar mi bachiller para sacar mi carrera como ingeniería en sistemas” (Comunicación personal, ECEP1). Este propósito se articula con la expectativa de continuar estudios superiores, fortalecer la identidad personal y habilitar el acceso a oportunidades profesionales. El código adquisición de conocimientos, estrechamente vinculado, resalta una valoración del aprendizaje como herramienta para el desarrollo integral, aunque en algunos casos se matiza con una orientación instrumental: “Mi principal motivación es aprender nuevas cosas que me ayuden con mi vida futura para poder construirme y formarme como persona” (Comunicación personal, ECEP2).

Otros estudiantes insisten en el deseo de mejorar habilidades, con un enfoque centrado en el crecimiento personal y la preparación para la vida adulta. Aunque con menor frecuencia, se evidencian códigos que remiten a formas de motivación más extrínsecas o impuestas, como el cumplimiento de responsabilidades o el deseo de evitar castigos: “No tengo motivación exacta, solo voy por obligación y por tener un futuro” (Comunicación personal, ECEP4). Estas formulaciones reflejan tensiones entre

autonomía e imposición, revelando experiencias marcadas por la exigencia externa más que por la conexión significativa con el proceso formativo.

La dimensión relacional también emerge, aunque con menos frecuencia, a través del código socialización, que subraya el valor del colegio como espacio de encuentro afectivo: “Me motiva asistir al colegio porque comparto momentos con mis compañeros y me siento bien con ellos” (Comunicación personal, ECEP9). En contraste, voces disonantes como “No me gusta, no me importa” (Comunicación personal, ECEP13) plantean alertas sobre la desvinculación subjetiva con la escuela, apuntando a procesos de desafección que requieren atención educativa diferencial. Igualmente, menciones como “perfeccionar el pensamiento crítico” o “obtener información consciente” aportan matices relevantes sobre búsquedas formativas más profundas y reflexivas.

Desde la codificación axial, los códigos se agrupan en cuatro grandes categorías que estructuran la motivación escolar:

1. Orientación hacia el futuro: integra los sentidos vinculados con la graduación, la preparación para la universidad y el ingreso al mundo laboral. Esta categoría configura la escuela como una plataforma de proyección vital, donde el esfuerzo presente se legitima en función de metas futuras.
2. Desarrollo personal: comprende motivaciones relacionadas con el fortalecimiento de habilidades, el pensamiento crítico y la formación ética. Aquí, el colegio se concibe como espacio de construcción subjetiva, con potencial para una educación transformadora.
3. Compromiso académico-institucional: incluye respuestas que evidencian el cumplimiento de obligaciones, tanto autoimpuestas como familiares, y la presencia de lógicas coercitivas que en ocasiones sustituyen la motivación intrínseca.
4. Socialización y bienestar emocional: agrupa sentidos vinculados con el disfrute relacional, la convivencia y el reconocimiento entre pares. Esta dimensión, aunque menos nombrada, es central para comprender la experiencia educativa como vivencia integral.

En síntesis, las razones para asistir al colegio en el contexto del Colegio El Porvenir revelan un entramado complejo entre expectativas personales, demandas sociales, experiencias subjetivas y horizontes de sentido. Si bien predomina una concepción proyectiva e instrumental del estudio, emergen también visiones más críticas, afectivas y formativas que deben ser reconocidas e integradas en propuestas pedagógicas situadas. El desafío educativo radica en conectar estos diversos sentidos con prácticas escolares capaces de activar la agencia, la pertenencia y el deseo de aprender, trascendiendo la lógica del cumplimiento para potenciar una educación significativa y comprometida con la vida.

Pregunta 2 CEP. ¿Qué cosas le gustan del colegio y por qué?

La codificación abierta de las respuestas a esta pregunta permite identificar una diversidad de elementos que los estudiantes valoran positivamente en su experiencia escolar, articulados en dimensiones académicas, relacionales, personales y contextuales. Entre los códigos más recurrentes destacan: “la enseñanza”, “los profesores”, “los amigos”, “el ambiente”, “las clases dinámicas”, “las actividades”, “el aprendizaje”, “la infraestructura” y “los descansos”. Estas respuestas expresan tanto valoraciones de la dimensión pedagógica como aspectos emocionales y sociales que configuran la cotidianidad escolar.

Uno de los códigos más frecuentes es la enseñanza, asociada a la calidad percibida del proceso educativo. Los estudiantes mencionan positivamente las clases cuando son explicativas, comprensibles y se desarrollan con ejemplos claros. “Me gusta cómo explican los profesores, porque así puedo entender mejor y no me confundo” (Comunicación personal, ECEP12). Este testimonio pone de manifiesto que la claridad pedagógica es valorada como un aspecto central del proceso educativo, generando motivación y confianza en el aprendizaje.

El código docente es relevante, especialmente cuando se describen como comprensivos, atentos y cercanos. La relación afectiva entre estudiantes y docentes se convierte en un factor decisivo para la construcción de un entorno escolar positivo. “Me gusta que los profes se preocupan por nosotros y nos entienden cuando tenemos problemas” (Comunicación personal, ECEP3). Esta valoración muestra que los

vínculos humanos y el acompañamiento son elementos clave para el bienestar estudiantil.

A su vez, el código amigos señala la importancia del entorno relacional en la vida escolar. El colegio se percibe como un espacio para compartir, convivir y desarrollar lazos de amistad, lo que contribuye significativamente a la motivación de asistir. “Lo que más me gusta es estar con mis amigos, eso me hace sentir bien en el colegio” (Comunicación personal, ECEP15). Esta dimensión socioafectiva aparece entrelazada con la experiencia académica, reforzando la permanencia y el sentido de pertenencia.

El ambiente general del colegio es otro aspecto destacado. Los estudiantes hacen referencia a un entorno tranquilo, seguro y armonioso, lo cual refuerza su disposición positiva hacia el estudio. “Aquí hay un buen ambiente, podemos estudiar sin problemas y hay respeto entre todos” (Comunicación personal, ECEP8). Este tipo de respuestas muestra la centralidad del clima institucional como condición de posibilidad para el aprendizaje y la convivencia.

En el plano metodológico, se resalta la valoración de clases dinámicas y actividades recreativas o pedagógicas que rompen con la rutina tradicional. “Me gustan las clases donde hacemos juegos, trabajos en grupo y no solo escribimos” (Comunicación personal, ECEP2). Estos códigos evidencian la importancia de la innovación didáctica y de la participación activa en el aula para generar interés y disfrute por el aprendizaje.

Finalmente, aunque con menor frecuencia, aparecen códigos vinculados a la infraestructura y a los espacios escolares. Algunos estudiantes valoran positivamente el estado de las instalaciones o la posibilidad de tener espacios de descanso y recreación. “Tenemos canchas, zonas verdes y eso es chévere porque también necesitamos distraernos” (Comunicación personal, ECEP5).

Desde la codificación axial, estos códigos pueden organizarse en cuatro grandes categorías que configuran las experiencias agradables en el colegio:

1. Calidad de la enseñanza: recoge los códigos relacionados con la claridad en la explicación, la organización de las clases, la disposición docente y el aprendizaje significativo. Esta categoría da cuenta de una valoración positiva

de la experiencia pedagógica cuando se vincula con la comprensión y la motivación académica.

2. Relaciones interpersonales: integra los códigos referidos a la relación con los profesores, la amistad con compañeros y el acompañamiento emocional, destacando la importancia del vínculo afectivo en el ámbito escolar.
3. Ambiente institucional: agrupa las percepciones sobre el clima escolar, el respeto, la seguridad y la armonía en la convivencia, señalando que un entorno adecuado favorece el bienestar general de los estudiantes.
4. Metodología didáctica y espacios escolares: incluye tanto la apreciación de clases activas, lúdicas y participativas como la valoración de la infraestructura y los espacios recreativos, reconociendo su impacto en la experiencia escolar.

Estas cuatro categorías evidencian que la vivencia escolar no se reduce a la dimensión académica, sino que se constituye como una experiencia integral donde confluyen elementos pedagógicos, emocionales, relacionales y contextuales. La valoración del colegio por parte de los estudiantes está determinada, en gran medida, por la posibilidad de encontrar allí un espacio que combine aprendizaje, cuidado, participación y sentido de pertenencia. Comprender estos sentidos es fundamental para orientar prácticas escolares que refuercen la motivación, el compromiso y la permanencia educativa desde una perspectiva situada y humanizante.

Pregunta 3 CEP. ¿Qué asignaturas le gustan más y por qué?

La codificación abierta de esta pregunta permite identificar que las preferencias en las asignaturas de los estudiantes no responden únicamente a intereses disciplinarios, sino que se articulan con dimensiones críticas, prácticas, expresivas y relacionales. A partir de los códigos más frecuentes, se configuran patrones que revelan la manera en que el estudiantado vincula el conocimiento escolar con su experiencia vital, sus proyectos futuros y su desarrollo subjetivo. Las asignaturas valoradas son aquellas que permiten pensar, actuar, crear o sentirse comprendidos en su singularidad.

El código más destacado es Filosofía, preferida por catorce estudiantes, lo que pone en evidencia un reconocimiento de su potencial para estimular el pensamiento crítico, el análisis de la realidad y la reflexión personal. Frases como “Filosofía, porque las actividades nos ponen a pensar y analizar” (Comunicación personal, ECEP7),

revelan que esta asignatura permite problematizar el mundo, cuestionar normas y desarrollar una mirada reflexiva sobre la vida, el entorno y uno mismo. Este valor atribuido a la reflexión también se extiende a Hombre y Vida y Ciencias Sociales, que agrupan ocho menciones, y que son reconocidas por su capacidad para abordar dimensiones humanas, históricas y culturales desde perspectivas críticas.

Por otro lado, asignaturas como inglés (trece menciones), Informática (siete) y Matemáticas (nueve) son valoradas por su utilidad práctica y su conexión con oportunidades futuras. En estos casos, las razones expuestas remiten a una visión instrumental del conocimiento, en la que aprender una segunda lengua, dominar herramientas digitales o fortalecer el pensamiento lógico se proyecta como inversión educativa: “inglés, porque me gusta el hecho de aprender un nuevo idioma” (Comunicación personal, ECEP5); “Matemáticas, porque la metodología utilizada es muy buena por su explicación” (Comunicación personal, ECEP9). Estas asignaturas son reconocidas por su aplicabilidad en el campo académico y laboral, lo que muestra una motivación orientada hacia la construcción de trayectorias de movilidad social.

En una tercera línea, los estudiantes valoran aquellas materias que promueven la expresión personal, la interacción social y la activación corporal, como Educación Física (once menciones), Artística o Educación Corporal. Estas asignaturas son descritas como espacios liberadores frente a la rigidez del currículo tradicional, ya que permiten canalizar emociones, liberar tensiones y habitar el cuerpo como parte del aprendizaje: “Educación Física porque puedo expresarme libremente” (Comunicación personal, ECEP12). Se trata de una valoración que desborda lo cognitivo y reconoce la dimensión emocional, afectiva y corporal de la experiencia educativa.

De forma transversal, en las respuestas aparece la influencia decisiva de la metodología de enseñanza y del rol docente. La empatía, la claridad en la explicación, la motivación del profesor y la forma de enseñar inciden directamente en la afinidad por una materia. Comentarios como “me gusta porque la profesora explica bien y se preocupa por nosotros” (Comunicación personal, ECEP6) permiten inferir que la percepción positiva no está determinada solo por el contenido disciplinar, sino por las estrategias pedagógicas y el tipo de relación construida en el aula. Así, el vínculo

afectivo y la mediación didáctica aparecen como variables clave para resignificar los saberes escolares.

Desde la codificación axial, se identifican cuatro categorías que permiten agrupar las preferencias de las áreas de conocimiento:

1. Asignaturas que estimulan el pensamiento crítico y la reflexión: Filosofía, Ciencias Sociales y Hombre y Vida destacan como espacios que habilitan la interrogación, el debate y la comprensión del mundo desde una mirada crítica y situada.
2. Asignaturas con valor práctico y proyectivo: inglés, Matemáticas e Informática son percibidas como herramientas útiles para la vida futura, especialmente en relación con el empleo, los estudios superiores y el mundo digital.
3. Asignaturas que favorecen la expresión personal y el bienestar emocional: Educación Física y Artística permiten liberar tensiones, desarrollar habilidades corporales y encontrar formas de comunicación alternativas al lenguaje académico.
4. Factores pedagógicos transversales: Más allá del contenido, el estilo docente, la metodología y la empatía se configuran como variables determinantes en la valoración positiva de cualquier asignatura.

Estas categorías evidencian que la afinidad por determinadas materias no responde a una lógica unidimensional, sino a una red compleja de factores cognitivos, emocionales, sociales y contextuales. El gusto por una asignatura se construye en la intersección entre el contenido, la forma de enseñanza, las expectativas de futuro y la experiencia vivida en el aula. En este sentido, las Ciencias Sociales, cuando se enseñan con metodologías participativas y en diálogo con la realidad, tienen el potencial de situarse entre los saberes más valorados. La perspectiva del estudiantado reafirma así la necesidad de un currículo flexible, sensible a sus intereses y anclado en una pedagogía que promueva la reflexión, la agencia y el sentido.

Pregunta 4 CEP. ¿Qué asignaturas le resultan menos agradables y cuál es la razón?

La codificación abierta de esta pregunta permite identificar un conjunto de asignaturas que concentran mayor nivel de desagrado por parte del estudiantado,

siendo las más mencionadas: Química, Física, Matemáticas y Comunicación. Las razones expuestas no se limitan a aspectos disciplinarios, sino que revelan un entramado de factores pedagógicos, emocionales y relacionales que configuran una experiencia negativa hacia ciertos espacios curriculares. A partir del análisis de las respuestas, emergen tres dimensiones críticas: dificultad en la comprensión de los contenidos, metodologías poco atractivas o descontextualizadas y actitudes docentes percibidas como negativas.

La primera dimensión está relacionada con la complejidad conceptual y la dificultad para comprender los contenidos en asignaturas del área de ciencias exactas. Estas materias son percibidas como abstractas, aceleradas o carentes de mediaciones didácticas claras, lo cual genera sentimientos de frustración, ansiedad y desmotivación. “Matemáticas, Química y Física no me agradan porque no logro entender con facilidad ni suelo tener un buen promedio” (Comunicación personal, ECEP11), expresa un estudiante, visibilizando cómo la incompreensión sostenida deteriora la autoeficacia académica y provoca un distanciamiento emocional frente al aprendizaje. La percepción de no lograr avanzar, unida a evaluaciones que no reconocen procesos, refuerza el desencanto y el rechazo hacia estos saberes.

En segundo lugar, se destaca la metodología de enseñanza como un elemento determinante del desagrado, especialmente cuando esta se basa en la exposición teórica repetitiva, la ausencia de ejemplos prácticos o la descontextualización del contenido. Esta crítica no se limita a las ciencias exactas; también se extiende a áreas como Comunicación, Artística y Educación Física, cuando la enseñanza no logra conectar con los intereses estudiantiles ni favorecer su participación activa. “Comunicación, porque las actitudes de la docente muchas veces no son las mejores, haciendo que nos incomodemos” (Comunicación personal, ECEP14), plantea un estudiante, evidenciando cómo la experiencia pedagógica negativa incide directamente en la percepción del área. Metodologías rígidas, clases monótonas y prácticas de enseñanza desvinculadas de la realidad cotidiana refuerzan la desconexión y el desinterés.

Una tercera dimensión estructurante es la actitud del profesorado, que emerge como un factor decisivo en la construcción de significados sobre las asignaturas. Los

estudiantes valoran o rechazan una materia no solo por su contenido, sino por el tipo de vínculo que logran establecer con el docente. La falta de claridad en las explicaciones, la escasa empatía, la distancia emocional o un trato autoritario son elementos que impactan negativamente en la experiencia educativa. “Química; le cogí fastidio a la materia y al profesor, ya que no se hace entender muy bien y es muy aburrida” (Comunicación personal, ECEP9), expresa un estudiante, sintetizando cómo el desagrado hacia una asignatura puede estar profundamente mediado por la relación pedagógica. La percepción de no ser escuchados o comprendidos por sus docentes incrementa la resistencia y afecta la disposición al aprendizaje.

Desde la codificación axial, se configuran tres categorías fundamentales que permiten comprender la percepción negativa de los estudiantes:

1. Dificultad cognitiva y carga conceptual: refiere a los obstáculos en la comprensión de los contenidos, especialmente en áreas abstractas o poco acompañadas por mediaciones didácticas efectivas.
2. Metodología pedagógica poco estimulante: agrupa las críticas a las prácticas docentes centradas en la repetición, la exposición teórica o la falta de estrategias activas y contextualizadas.
3. Relación pedagógica y actitud docente: destaca la importancia de una comunicación clara, un ambiente respetuoso y una disposición empática como condiciones esenciales para una experiencia formativa positiva.

Estas categorías no operan de forma aislada, sino que se entrelazan configurando un entramado complejo que determina la experiencia escolar. Las dificultades cognitivas tienden a agravarse cuando la metodología no favorece la comprensión y cuando la actitud docente no facilita el acompañamiento. La desmotivación hacia ciertas asignaturas no se explica solo por su nivel de exigencia, sino por cómo se construye la relación pedagógica, el tipo de práctica didáctica y el grado de conexión con la realidad del estudiante. En consecuencia, resulta imprescindible repensar estas dimensiones desde una pedagogía situada, que reconozca las trayectorias del estudiantado, diversifique las estrategias de enseñanza y humanice el vínculo pedagógico para resignificar los saberes escolares.

Pregunta 5 CEP. ¿Qué aspectos de la enseñanza de sus profesores considera agradables?

Las respuestas a esta pregunta permiten identificar los elementos que los estudiantes valoran en las prácticas docentes y que favorecen experiencias de aprendizaje significativas. La codificación abierta revela una preferencia clara por clases dinámicas, explicaciones estructuradas, participación y relaciones pedagógicas basadas en la motivación, el respeto y el acompañamiento emocional. Estas valoraciones se organizan en cinco dimensiones: metodología didáctica, claridad en la enseñanza, interacción, actitud del docente y carga académica equilibrada.

El código más recurrente está vinculado a la metodología activa y dinámica, apreciada como una ruptura frente a la enseñanza tradicional basada en la copia o la exposición monótona. Los estudiantes valoran cuando las clases incluyen actividades prácticas, trabajo en grupo, resolución de problemas y uso de recursos digitales. “Me gusta cuando nos ponen a trabajar en grupo y a resolver problemas juntos, así aprendo mejor que cuando solo nos dictan o nos ponen a copiar” (Comunicación personal, ECEP1). Este tipo de enseñanza fomenta la participación, el aprendizaje colaborativo y el interés sostenido por la materia.

La claridad y organización en las explicaciones constituye otra dimensión central. La presentación de contenidos mediante esquemas, ejemplos concretos y resúmenes facilita la comprensión y la retención de los temas. Cuando los docentes explican de forma estructurada, el proceso formativo se percibe como accesible y ordenado. “Si el profesor explica con ejemplos y de manera clara, todo es más fácil de entender y no nos sentimos perdidos” (Comunicación personal, ECEP15). Esta claridad permite disminuir la ansiedad frente a los temas complejos y contribuye a fortalecer la confianza del estudiante en sus propias capacidades.

Un tercer aspecto recurrente es la interacción y participación en el aula, entendidas como condiciones necesarias para un aprendizaje activo. Las clases dialogadas, que permiten formular preguntas, expresar opiniones y construir saberes colectivamente, son vistas como espacios formativos ricos en significado. En ellas, el conocimiento no es recibido pasivamente, sino que se construye a partir del

intercambio de ideas. La posibilidad de participar transforma la percepción del aula como un espacio jerárquico y la convierte en una comunidad de aprendizaje.

El papel del docente como motivador y facilitador aparece de forma transversal en todas las respuestas. Los estudiantes valoran a quienes muestran entusiasmo por la enseñanza, interés por el bienestar del grupo y disposición para resolver dudas. “Cuando el profesor se preocupa por explicarnos bien y se toma el tiempo de resolver nuestras dudas, nos sentimos más motivados para seguir aprendiendo” (Comunicación personal, ECEP11). La actitud docente influye directamente en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje, y la empatía, la paciencia y el respeto emergen como elementos clave para construir vínculos pedagógicos sólidos.

Por último, aunque con menor frecuencia, se menciona la distribución razonable de la carga académica como un factor que mejora la experiencia educativa. Los estudiantes critican la sobrecarga de tareas repetitivas y valoran cuando las actividades tienen un propósito claro y contribuyen realmente al aprendizaje. La percepción de equilibrio entre exigencia y bienestar favorece la motivación y reduce el estrés asociado a la escolarización.

Desde la codificación axial, se agrupan estos hallazgos en cinco categorías interrelacionadas:

1. Metodología didáctica activa: estrategias centradas en el estudiante, con énfasis en la práctica, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas reales.
2. Claridad y estructura en la enseñanza: presentaciones ordenadas, uso de ejemplos y esquemas comprensibles que facilitan la apropiación del conocimiento.
3. Participación y construcción colectiva del saber: clases que habilitan la voz del estudiante como parte esencial del proceso educativo.
4. Relación pedagógica positiva: vínculos cercanos, empáticos y respetuosos entre docentes y estudiantes como base del clima de aprendizaje.
5. Equilibrio en la carga académica: asignación razonada de tareas con sentido pedagógico y espacio para el descanso y el bienestar emocional.

Estas categorías revelan una concepción del aprendizaje como una experiencia integral, donde el contenido disciplinar, la forma de enseñarlo y la calidad de la relación pedagógica se entrelazan para configurar entornos significativos. Desde la mirada estudiantil, la enseñanza no se reduce a una técnica, sino que implica una ética de la escucha, del acompañamiento y del compromiso mutuo. Esta perspectiva reafirma la urgencia de una didáctica situada, reflexiva y centrada en los sujetos, capaz de responder a sus necesidades, intereses y contextos específicos.

Pregunta 6 CEP. ¿Hay aspectos en la enseñanza de sus profesores que cree que podrían mejorar?

La codificación abierta de esta pregunta revela una percepción crítica y reflexiva por parte de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza en su colegio. Las respuestas no se limitan a la queja superficial, sino que identifican aspectos concretos susceptibles de mejora, organizables en torno a seis grandes focos: metodología didáctica, actitud docente, carga académica, participación, claridad en las explicaciones y estrategias de evaluación. Estas dimensiones permiten comprender la experiencia educativa desde una mirada situada, que articula factores pedagógicos, afectivos y estructurales.

Uno de los códigos más recurrentes está asociado a la necesidad de metodologías más dinámicas, prácticas y participativas. Los estudiantes manifiestan insatisfacción con las clases excesivamente teóricas o centradas en la copia, señalando que estas limitan la comprensión y generan aburrimiento. En contraposición, valoran actividades que impliquen resolver problemas, trabajar en grupo o aplicar el conocimiento en contextos reales. “Cuando las clases solo son de dictado y teoría, es difícil mantener la concentración. En cambio, cuando hacemos actividades prácticas, todo se entiende mejor” (Comunicación personal, ECEP3). Esta demanda indica que la mejora de la enseñanza pasa por una transformación metodológica que rompa con el modelo tradicional y abra espacio a formas activas, colaborativas y situadas de aprendizaje.

Un segundo conjunto de respuestas pone el acento en la actitud del docente, particularmente en su empatía, disposición al diálogo y preocupación por el aprendizaje estudiantil. La percepción de docentes que no atienden dudas, que

explican sin verificar comprensión o que muestran desinterés por las dificultades del grupo impacta negativamente en la motivación y el vínculo pedagógico. “Algunos profesores no parecen interesados en si entendemos o no. Nos explican una sola vez y siguen con otro tema” (Comunicación personal, ECEP7). Este testimonio evidencia la importancia de una presencia docente cercana, paciente y receptiva, capaz de construir confianza y generar entornos seguros para aprender.

La tercera dimensión crítica tiene que ver con la carga académica excesiva. Muchos estudiantes expresan que la cantidad de tareas asignadas es desproporcionada, lo que genera fatiga, desinterés y estrés. En palabras de un estudiante: “Nos dejan demasiados trabajos, y a veces sentimos que es más cantidad que calidad” (Comunicación personal, ECEP2). Esta queja apunta a una necesidad de reorganización pedagógica que priorice la calidad de los aprendizajes por encima de la acumulación de actividades, reconociendo también la necesidad de espacios de descanso, creatividad y socialización.

También emerge con fuerza la falta de oportunidades para la participación estudiantil. Algunos estudiantes señalan que la clase se convierte en un monólogo del profesor, donde el rol del estudiante queda reducido a copiar y escuchar. Frente a ello, demandan mayor protagonismo, posibilidad de opinar, debatir y construir conocimiento de manera colectiva: “Sería mejor si nos dejaran opinar y participar más en clase” (Comunicación personal, ECEP14). Esta observación refuerza la necesidad de avanzar hacia una pedagogía dialógica, en la que el aula se configure como un espacio de intercambio y construcción de ciudadanía.

En quinto lugar, la claridad y organización en las explicaciones es un factor señalado como mejorable. Algunos estudiantes relatan que los contenidos se presentan de manera confusa o apresurada, sin estructuración ni acompañamiento. “Si los profesores explicaran con más calma y estructuraran mejor los temas, nos sería más fácil entender” (Comunicación personal, ECEP4). Esta crítica refuerza la importancia de planificar clases con coherencia interna, apoyarse en esquemas visuales y construir progresivamente el conocimiento.

Finalmente, las estrategias de evaluación son mencionadas como un ámbito que requiere revisión. Las evaluaciones centradas en exámenes escritos, memorísticos o

de alta presión son inadecuadas para reflejar el aprendizaje real. “Deberían evaluar más con trabajos prácticos o debates, no solo con exámenes escritos” (Comunicación personal, ECEP6). Esta sugerencia apunta a la necesidad de adoptar una evaluación más formativa, diversa y centrada en los procesos, que valore el pensamiento crítico, la aplicación del conocimiento y el esfuerzo sostenido.

Desde la codificación axial, estos hallazgos se articulan en seis categorías que permiten estructurar una visión crítica y propositiva de la enseñanza:

1. Transformación metodológica: los estudiantes demandan prácticas que promuevan el aprendizaje activo, significativo y contextualizado.
2. Humanización del rol docente: la actitud, empatía y acompañamiento son vistos como condiciones esenciales para el bienestar y el aprendizaje.
3. Racionalización de la carga académica: se exige equilibrio entre exigencia y bienestar, evitando el desgaste innecesario del estudiantado.
4. Participación y protagonismo juvenil: el deseo de ser escuchados y reconocidos como sujetos activos en el aula aparece como una necesidad formativa.
5. Claridad expositiva: la organización y estructuración del contenido se posiciona como una condición básica para la comprensión.
6. Evaluación formativa y diversificada: se requiere una redefinición del enfoque evaluativo, centrada en el proceso y no solo en el resultado.

Este análisis evidencia que las críticas estudiantiles no son meramente reactivas, sino que configuran una mirada compleja sobre la enseñanza. Las propuestas de mejora planteadas dan cuenta de una comprensión aguda de lo que implica aprender en condiciones escolares, y de lo que esperan del sistema educativo. Atender estas voces implica no solo un ajuste metodológico, sino una transformación profunda del modo en que se entiende el vínculo pedagógico, el rol del docente y la experiencia de aprender.

Pregunta 7 CEP. ¿Cuáles son las características ideales que debe tener un profesor para usted?

Las respuestas de los estudiantes del Colegio El Porvenir revelan una comprensión compleja, situada y profundamente ética del rol docente. Lejos de reducirse a una figura transmisora de contenidos, el profesorado ideal es concebido

como un sujeto relacional, ético y pedagógico que conjuga saber, vocación, empatía y creatividad. La codificación abierta permitió identificar tres dimensiones centrales: cualidades interpersonales, compromiso con la enseñanza y metodología didáctica, las cuales se articulan en un modelo de docencia centrado en la dignidad del estudiante, la exigencia formativa con sentido y la capacidad de conectar con la realidad juvenil.

La dimensión más destacada es la de las cualidades interpersonales, encabezada por los códigos empatía (10 menciones), actitud del docente (7), paciencia (4), respeto (3) y comunicación asertiva (3). Estas respuestas revelan que los estudiantes esperan ser reconocidos en su singularidad emocional, cognitiva y social. Se valora al profesor que escucha, comprende, cuida y establece relaciones pedagógicas horizontales, firmes pero afectivas. La docencia se humaniza cuando logra conjugar autoridad con cercanía, sin caer en el autoritarismo ni en la permisividad. Como expresa una estudiante: “Un buen profesor debe ser comprensivo, amable, carismático y confiable”. Esta afirmación encarna un deseo de acompañamiento auténtico, donde el vínculo afectivo no es accesorio, sino una condición fundamental para que el aprendizaje sea posible.

La segunda dimensión gira en torno al compromiso con la enseñanza, con códigos como compromiso docente (8 menciones), motivación hacia los estudiantes (3), conocimiento del área (3) y expresiones como “amor por la enseñanza” o “vocación”. Los estudiantes valoran al profesor que se esfuerza, que demuestra pasión por su trabajo y que se interesa genuinamente por el aprendizaje de cada estudiante. La exigencia es apreciada cuando se ejerce con justicia, propósito formativo y acompañamiento sostenido: “Que sea estricto con ganas y capacidad de enseñar, pero carismático y empático” (Comunicación personal, ECEP2). Este tipo de valoración evidencia que la figura del docente ideal no excluye el rigor, pero exige que este se ejerza desde una ética del cuidado y la responsabilidad. El ideal docente, por tanto, no se construye desde el saber técnico exclusivamente, sino desde la coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.

La tercera dimensión se refiere a la metodología didáctica, donde emergen códigos como creatividad (5 menciones), explicación clara (4) y dinamismo (4),

además de alusiones a metodologías activas, adaptativas y participativas. Los estudiantes rechazan la enseñanza repetitiva, centrada en la memorización, y reivindican el valor de la innovación, la capacidad de sorprender y de conectar el conocimiento con la vida cotidiana. La claridad en las explicaciones es fundamental, pero también lo es la capacidad de variar estrategias y fomentar la participación. “Un buen profesor debería cambiar la metodología cada clase y jugar con la materia”, afirma un estudiante, subrayando la necesidad de una didáctica viva, flexible y situada. Esta dimensión evidencia que la enseñanza efectiva no depende solo del contenido, sino del modo en que se construye, se comunica y se apropia colectivamente.

A partir de la codificación axial, es posible identificar cuatro categorías clave que amplían y profundizan estos hallazgos:

1. Docente emocionalmente disponible y éticamente comprometido: el profesorado ideal se configura como un adulto significativo capaz de ofrecer seguridad, escucha y contención, especialmente en contextos marcados por la vulnerabilidad.
2. Maestro como formador y guía integral: los estudiantes no solo esperan que sus profesores enseñen contenidos, sino que los orienten en la vida, los desafíen a superarse y los inspiren desde la autenticidad y la entrega.
3. Profesional con dominio y pasión por su oficio: la competencia disciplinar debe ir acompañada de claridad, entusiasmo y planificación rigurosa, generando clases con sentido y coherencia.
4. Innovador pedagógico sensible al contexto: el docente debe adaptar su enseñanza a los ritmos, lenguajes y necesidades del grupo, promoviendo metodologías activas que favorezcan el pensamiento crítico, la creatividad y la participación.

Estas categorías interrelacionadas permiten comprender que la figura del profesor ideal no es homogénea ni estática, sino que se construye desde las trayectorias escolares, afectivas y cognitivas del estudiantado. La exigencia, por ejemplo, no es rechazada, sino que debe estar mediada por el respeto y la empatía. La autoridad no se niega, pero debe ejercerse desde la escucha y el reconocimiento

del otro. La metodología no se reduce a la técnica, sino que se transforma en vehículo de encuentro entre saberes y subjetividades.

En síntesis, los estudiantes del Colegio El Porvenir construyen un ideal docente que articula firmeza con afecto, conocimiento con claridad, vocación con empatía y creatividad con compromiso. Esta imagen desafía los modelos tradicionales de enseñanza y exige una transformación profunda de la práctica educativa, orientada por una pedagogía situada, ética y humanizante. Escuchar estas voces implica asumir que enseñar no es solo transmitir contenidos, sino construir vínculos que habiliten la palabra, la pregunta y la transformación.

Pregunta 8 CEP. ¿Qué aspectos considera que podrían facilitar su aprendizaje en diferentes asignaturas?

La codificación abierta de esta pregunta revela que los estudiantes poseen una comprensión clara y reflexiva sobre los factores que inciden en la calidad del aprendizaje. Sus respuestas no se limitan a sugerencias genéricas, sino que describen con precisión metodologías, recursos, condiciones relacionales y enfoques pedagógicos que consideran clave para mejorar su experiencia educativa. Entre los códigos más significativos se encuentran: clases dinámicas, uso de recursos tecnológicos y audiovisuales, claridad en la explicación, metodologías lúdicas, conexión con la vida real, apoyo personalizado y reducción del exceso de actividades escritas.

El código clases dinámicas y participativas se destaca como uno de los más reiterados. Los estudiantes afirman que el aprendizaje se potencia cuando pueden interactuar activamente, expresar opiniones, realizar actividades en grupo y participar en debates o juegos. “Cuando la clase es participativa, no solo aprendo más, sino que también se me hace mucho más entretenida y fácil de recordar” (Comunicación personal, ECEP4). Esta valoración sugiere que el aprendizaje activo no solo mejora la comprensión, sino que también fortalece la motivación y la apropiación del conocimiento.

Otro código relevante es el uso de recursos tecnológicos y audiovisuales, percibido como un medio para mejorar la comprensión y hacer el contenido más atractivo. “Cuando el profesor usa videos o simulaciones, entendemos mejor los

temas, porque los vemos en acción en lugar de solo leerlos en el libro” (Comunicación personal, ECEP7). Este tipo de respuesta refuerza la importancia de integrar tecnologías en el aula de forma significativa, superando el enfoque instrumental para concebirlas como mediadoras de procesos cognitivos y didácticos más ricos.

La claridad en las explicaciones también aparece con fuerza. Los estudiantes valoran que los docentes expliquen de forma estructurada, con ejemplos, repeticiones estratégicas y lenguaje accesible. “Si el profesor nos explica bien y con ejemplos, podemos entender todo más rápido y sin tantas dudas” (Comunicación personal, ECEP3). Esta percepción pone en evidencia que la claridad no es una cuestión menor, sino una condición esencial para el aprendizaje, especialmente en contextos de alta heterogeneidad.

Un aspecto particularmente significativo es la atención personalizada, relacionada con la paciencia del docente y su disposición para acompañar los procesos individuales. “Cuando el profesor tiene paciencia y se toma el tiempo de explicarnos a cada uno, aprendemos mejor y nos sentimos más apoyados” (Comunicación personal, ECEP5). Este tipo de prácticas refuerzan la seguridad emocional y el sentido de ser tenidos en cuenta, lo que influye directamente en la disposición al aprendizaje.

Los estudiantes también subrayan la relevancia de conectar los contenidos con la vida cotidiana, es decir, contextualizar el saber para que sea útil, cercano y significativo. “Si el profesor nos muestra cómo aplicar lo que aprendemos en nuestra vida diaria, se nos hace más interesante y útil” (Comunicación personal, ECEP5). Esta afirmación revela que el aprendizaje pierde sentido cuando se percibe como abstracto, descontextualizado o inútil para la vida concreta.

Finalmente, algunos estudiantes advierten sobre la sobrecarga de actividades escritas, que genera cansancio y reduce el interés. “A veces hacemos más escritos que prácticas, y eso nos aburre porque no sentimos que estemos aprendiendo de verdad” (Comunicación personal, ECEP15). Esta crítica no cuestiona la escritura en sí, sino su uso desproporcionado y su desvinculación con experiencias de aprendizaje más vivas y activas.

Desde la codificación axial, se organizan estos hallazgos en cinco categorías interrelacionadas:

1. Metodologías activas y lúdicas: se valora el aprendizaje participativo, mediante juegos, dinámicas, trabajo en equipo, debates y resolución de problemas. Este enfoque estimula la participación, la creatividad y el pensamiento crítico.
2. Recursos y herramientas pedagógicas: el uso de tecnologías y materiales audiovisuales contribuye a visualizar conceptos, conectar con otras formas de lenguaje y facilitar el acceso al conocimiento desde múltiples canales sensoriales y cognitivos.
3. Prácticas docentes centradas en el estudiante: los estudiantes demandan explicaciones claras, organización de contenidos y una actitud docente comprensiva que promueva el acompañamiento y la retroalimentación constante.
4. Pertinencia y contextualización del saber: aprender tiene sentido cuando el contenido se vincula con la experiencia, los intereses y las realidades del estudiante. Esta dimensión se proyecta como eje transversal para fomentar aprendizajes duraderos y comprometidos.
5. Equilibrio entre lo escrito y lo práctico: el exceso de trabajo escrito aparece como una limitación a la participación y a la experimentación. Se propone equilibrar la enseñanza con más actividades prácticas, vivenciales y experienciales.

Estas categorías reflejan que, para los estudiantes, el aprendizaje no es solo el resultado de una buena explicación, sino de una experiencia pedagógica integral en la que se articulan el qué, el cómo y el para qué del conocimiento. Las voces juveniles interpelan el modelo tradicional de enseñanza, proponiendo transformaciones concretas que permitan aprender con sentido, con placer y con conexión vital. De esta manera, se plantea una pedagogía situada que reconozca la agencia de los estudiantes, sus trayectorias, sus modos de aprender y su derecho a una formación que los dignifique y empodere.

Pregunta 9 CEP. ¿Cuáles son los principales factores que afectan positiva o negativamente el aprendizaje de los estudiantes en su colegio?

La codificación abierta de esta pregunta pone en evidencia que el aprendizaje es una experiencia multidimensional atravesada por factores pedagógicos, emocionales, institucionales y relacionales. Lejos de atribuir solo a sí mismos el éxito o el fracaso académico, los estudiantes identifican condiciones estructurales y situadas que impactan directamente en su posibilidad de aprender con sentido, continuidad y motivación. A partir del análisis de las respuestas, se destacan ocho códigos principales: actitud del docente, ambiente de aula, distracciones, metodología, continuidad de clases, convivencia, motivación y recursos.

El código más reiterado es la actitud del docente, asociada a su disposición para explicar, su interés por los estudiantes y su capacidad para generar un clima de respeto. La indiferencia, la falta de preparación o una actitud distante afectan negativamente la motivación y la comprensión. “Si el profesor no explica bien o se muestra desinteresado, la clase se vuelve aburrida y no aprendemos nada” (Comunicación personal, ECEP8), expresa un estudiante. La figura del docente como facilitador y guía se reafirma como condición indispensable para el aprendizaje, ya que su actitud configura la atmósfera emocional del aula y la posibilidad de establecer un vínculo pedagógico genuino.

En segundo lugar, el ambiente de aprendizaje es identificado como un factor decisivo. Los estudiantes advierten que un aula desordenada, ruidosa o con relaciones conflictivas limita severamente la concentración y la disposición a aprender. “Cuando hay mucho ruido o los compañeros interrumpen todo el tiempo, es difícil concentrarse y entender la clase” (Comunicación personal, ECEP2). Esta observación remite a la necesidad de una gestión del aula que favorezca el respeto, la escucha mutua y la estabilidad emocional como precondiciones para el aprendizaje.

También emerge el código distracciones en el entorno escolar, tanto dentro como fuera del aula. Se mencionan con frecuencia el ruido en pasillos, el uso indiscriminado del celular o la falta de control docente. “Si hay muchas distracciones, es imposible poner atención. Debería haber más control en el aula” (Comunicación

personal, ECEP4). Este señalamiento subraya la necesidad de fortalecer tanto las normas de convivencia como el uso pedagógico de las tecnologías.

Un cuarto grupo de respuestas cuestiona las metodologías tradicionales, centradas en la copia, la lectura pasiva o la explicación unidireccional. Estas estrategias son percibidas como poco motivadoras y eficaces. “Las clases que solo son teoría y lectura nos aburren. Deberíamos tener más actividades prácticas para aprender mejor” (Comunicación personal, ECEP5). Aquí se refuerza el llamado a diversificar las estrategias didácticas, incorporando metodologías activas, contextualizadas y dialógicas.

Otro aspecto recurrente es la interrupción de las clases, que afecta la continuidad y la profundidad en el tratamiento de los temas. La inasistencia de los docentes, los cambios de horario o las suspensiones no planificadas son factores que obstaculizan el proceso formativo. “Cuando se cancelan muchas clases, después nos llenan de trabajos y no explican bien los temas” (Comunicación personal, ECEP15). Esta situación evidencia la necesidad de garantizar condiciones institucionales mínimas de estabilidad y planificación pedagógica.

Asimismo, los estudiantes mencionan que los conflictos de convivencia entre pares, como peleas, discusiones o actitudes irrespetuosas, dificultan seriamente el aprendizaje. “Si hay peleas o discusiones constantes en el salón, es difícil concentrarse en la clase” (Comunicación personal, ECEP5). Esta afirmación permite comprender que el aprendizaje también es afectado por la calidad de las relaciones sociales dentro del aula, lo que exige políticas de convivencia inclusivas y restaurativas.

También aparece el factor motivación y esfuerzo personal, vinculado a la percepción de eficacia, los intereses individuales y la conexión entre el contenido escolar y la vida del estudiante. “A veces siento que no vale la pena esforzarse porque no veo resultados, y eso desmotiva mucho” (Comunicación personal, ECEP1). Esta declaración apunta a la necesidad de prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren el esfuerzo sostenido, permitiendo experiencias de éxito progresivo que fortalezcan la autoestima académica.

Finalmente, se mencionan las deficiencias en recursos pedagógicos, tales como falta de libros, materiales de apoyo o acceso a tecnologías. “No tenemos libros ni recursos suficientes para estudiar, y eso hace que todo sea más difícil” (Comunicación personal, ECEP7). Este punto revela una dimensión estructural que limita el acceso equitativo al conocimiento, reforzando las desigualdades preexistentes.

Desde la codificación axial, se identifican seis categorías clave que amplían la comprensión de estos hallazgos:

1. Condiciones pedagógicas del docente: su actitud, claridad y preparación inciden directamente en la motivación, la comprensión y la disposición al aprendizaje.
2. Ambiente de aula y contexto institucional: el orden, el respeto y la estabilidad emocional son fundamentales para propiciar la concentración y el bienestar cognitivo-afectivo.
3. Diseño metodológico y continuidad del proceso educativo: la diversidad de estrategias didácticas, junto con la planificación sostenida de las clases, configura un marco propicio para el aprendizaje significativo.
4. Interacciones sociales y convivencia escolar: el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en una red de relaciones que puede potenciarlo o bloquearlo según la calidad de los vínculos.
5. Factores personales y motivacionales: la percepción de sentido, de reconocimiento y de posibilidad de éxito es clave para sostener el esfuerzo y la permanencia.
6. Recursos y dotación institucional: el acceso a materiales adecuados, tecnologías y espacios de aprendizaje dignos es una condición estructural para garantizar el derecho a una educación de calidad.

Estas categorías muestran que el aprendizaje es el resultado de un entramado de factores profundamente interdependientes. Las voces estudiantiles interpelan tanto las prácticas pedagógicas como las condiciones estructurales del sistema escolar, proponiendo mejoras concretas que implican transformaciones en la cultura institucional, en el ejercicio docente y en la gestión del aula. Escuchar y tomar en serio estas voces constituye un paso fundamental para construir una escuela más justa, significativa y comprometida con la equidad educativa.

Pregunta 10 CEP. ¿Qué significa para usted formarse políticamente?

Las respuestas de los estudiantes reflejan una comprensión heterogénea pero significativa sobre lo que implica la formación política. A través de la codificación abierta, emergen una serie de sentidos atribuidos a esta formación, que dan cuenta de su vinculación con el conocimiento del sistema político, la comprensión de derechos y deberes, la participación ciudadana activa, el desarrollo del pensamiento crítico y el papel que cumple la escuela como espacio de formación política. También se observan respuestas que evidencian desconocimiento o desinterés, lo cual resulta un dato pedagógicamente revelador.

El código más reiterado fue conocimiento del sistema político, donde los estudiantes relacionan la formación política con la capacidad de entender cómo funciona el país, las leyes, las instituciones y la toma de decisiones. Este conocimiento es visto como base para poder participar con criterio y defenderse ante posibles injusticias: “Para mí, formarse políticamente significa entender cómo funciona el país y qué derechos tengo para poder defenderme y opinar con criterio” (Comunicación personal, ECEP14). Esta asociación revela la centralidad del saber político como una forma de empoderamiento ciudadano.

Asimismo, surge con fuerza el código participación política y conciencia crítica, vinculado a la idea de no ser sujetos pasivos ante las decisiones colectivas. Los estudiantes entienden que la formación política va más allá del saber teórico; implica involucrarse activamente, expresar opiniones, deliberar y ejercer influencia sobre el entorno: “Volverme alguien que participe en tomar decisiones que nos afectan a todos y no deje que los demás elijan por mí” (Comunicación personal, ECEP8). La participación es comprendida no solo como derecho, sino como responsabilidad democrática.

Un tercer conjunto de respuestas agrupa el código educación política en la escuela, donde se manifiesta que el colegio debe ser un espacio formador en lo político, pero de manera neutral, crítica y abierta al debate. Los estudiantes expresan que esta dimensión está ausente o es abordada superficialmente: “En el colegio deberíamos hablar más sobre política, pero de forma neutral, sin imponer ideas”

(Comunicación personal, ECEP4). Este testimonio revela una demanda por una pedagogía política que fomente la pluralidad y el pensamiento autónomo.

También es notoria la presencia del código conocimiento de derechos y deberes, en el que se sostiene que para ser ciudadanos activos es imprescindible comprender tanto los derechos individuales como las obligaciones colectivas. Un estudiante lo resume así: “Si no conocemos nuestros derechos, no podemos defendernos. Tampoco sabemos qué deberes tenemos como ciudadanos” (Comunicación personal, ECEP3). Este enfoque legalista-práctico de la ciudadanía indica una expectativa clara sobre el rol formativo de la educación en cuanto a las normativas sociales.

Finalmente, algunos estudiantes expresan indiferencia o desconocimiento frente al tema, con frases como “no sé”, “nunca lo había pensado” o “no significa nada para mí”. Estas respuestas, aunque minoritarias, son sintomáticas de una brecha educativa significativa que debe ser abordada desde propuestas pedagógicas más integrales y contextualizadas.

De los códigos resultantes surgieron las siguientes categorías axiales:

1. Conocimiento y educación política como base para la ciudadanía informada

Esta categoría agrupa los códigos relacionados con el aprendizaje del sistema político, el rol del Estado, las instituciones democráticas, las leyes y los mecanismos de participación. Los estudiantes valoran este conocimiento no como un simple contenido curricular, sino como una herramienta vital para desenvolverse con criterio y autonomía en la vida pública. La comprensión del funcionamiento político del país les permite identificar injusticias, exigir sus derechos y comprender los procesos que afectan su cotidianidad. Esta categoría se articula con el reconocimiento de la necesidad de una educación política estructurada, que les brinde información clara, sin sesgos, y fomente el interés por comprender su entorno desde una mirada crítica. Aquí se evidencia que los estudiantes no rechazan el saber político; lo que rechazan es su ausencia, superficialidad o tratamiento ideologizado en la escuela.

2. Participación y compromiso ciudadano como expresión de agencia

Esta categoría reconoce que los estudiantes comprenden la formación política como un proceso de activación de su capacidad para incidir en las decisiones

colectivas, tanto en la escuela como en la sociedad. No se trata solo de conocer las reglas del juego democrático, sino de ser parte activa de ese juego, a través del debate, el voto, la protesta, la organización o la deliberación. La participación aparece como el núcleo del ser ciudadano, como una práctica que otorga sentido al conocimiento político. Esta categoría también integra las respuestas que llaman a democratizar la vida escolar y a abrir espacios para la voz estudiantil. El compromiso ciudadano se ve como una responsabilidad construida desde edades tempranas y que debe alimentarse por experiencias reales de participación.

3. Pensamiento crítico y autonomía frente a la información política

Los estudiantes también identifican la necesidad de formarse políticamente para no dejarse manipular. Esto da lugar a una categoría centrada en el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como la capacidad de cuestionar, argumentar, contrastar fuentes y posicionarse de manera informada frente a los discursos políticos y mediáticos. Esta categoría se convierte en un eje transversal que potencia tanto la comprensión del sistema como la participación activa, ya que sin pensamiento crítico no es posible tomar decisiones autónomas. La alfabetización política aparece entonces como una competencia indispensable para el siglo XXI, articulada con la ética, la autonomía intelectual y la acción responsable.

4. Derechos y deberes como horizonte normativo de la ciudadanía

Esta categoría pone en el centro la dimensión normativa de la formación política. Los estudiantes consideran que el conocimiento de los derechos fundamentales, así como de los deberes ciudadanos, es esencial para ejercer una ciudadanía plena. Esta categoría enfatiza la necesidad de que la educación política no solo se enfoque en lo institucional, sino que también forme en valores democráticos, justicia, equidad y responsabilidad colectiva. La conciencia de derechos permite exigir, mientras que el reconocimiento de deberes promueve el respeto por el otro y la corresponsabilidad social.

5. Falta de claridad y desinterés como síntoma de una brecha formativa

Una categoría especialmente reveladora es la de los estudiantes que manifiestan desconocimiento o desinterés frente a la formación política. Lejos de ser una falta individual, esta respuesta evidencia la ausencia de propuestas pedagógicas

significativas que conecten lo político con la vida cotidiana. Esta categoría alerta sobre el riesgo de una ciudadanía debilitada y refuerza la necesidad de un enfoque curricular que aborde lo político no como un tema marginal o ideológico, sino como un eje estructurante de la formación integral.

Pregunta 11 CEP. ¿Qué significa para usted formarse como ciudadano?

Las respuestas de los estudiantes revelan una concepción amplia, aunque en ocasiones difusa, sobre lo que implica la formación como ciudadano. A través de la codificación abierta emergen sentidos diversos, entre los que destacan: asumir responsabilidades, conocer derechos y deberes, participar en la sociedad, actuar con valores, convivir con otros, y contribuir al bien común. También se evidencian vacíos conceptuales que reflejan la necesidad de una mayor intencionalidad formativa en este campo.

Uno de los códigos más frecuentes corresponde a valores ciudadanos, donde se asocia la ciudadanía con principios como el respeto, la honestidad y la responsabilidad. “Ser ciudadano significa respetar a los demás, actuar con honestidad y cumplir con nuestras responsabilidades” (Comunicación personal, ECEP6). La respuesta enfatiza que la dimensión ética se ve como fundamento de la vida ciudadana, lo que posiciona a la escuela como lugar de instrucción y espacio de formación moral.

Otro conjunto de respuestas se articula en torno al código convivencia y respeto por la diferencia, que refleja la conciencia de que la ciudadanía no es un estado individual, sino una práctica colectiva de coexistencia. “Para ser un buen ciudadano hay que saber convivir con los demás, respetar las normas y ser tolerante con las opiniones diferentes” (Comunicación personal, ECEP5). Aquí, el énfasis está puesto en las habilidades sociales, el diálogo y la aceptación de la diversidad como claves para construir comunidad.

También emerge con claridad el código conocimiento de derechos y deberes, donde los estudiantes vinculan la ciudadanía con el ejercicio informado de sus garantías legales y responsabilidades sociales. “Es importante conocer nuestros derechos y deberes porque así podemos exigir lo que nos corresponde y cumplir con nuestras responsabilidades” (Comunicación personal, ECEP5). Este enfoque

evidencia una comprensión cívico-legal de la ciudadanía, que debe ser ampliada mediante estrategias pedagógicas que favorezcan su apropiación crítica.

El código formación política y participación social también aparece, aunque con menor frecuencia. Algunos estudiantes relacionan la ciudadanía con la implicación activa en la vida pública y en los procesos democráticos: “Ser ciudadano implica conocer las leyes, participar en las elecciones y entender cómo funciona el país para tomar mejores decisiones” (Comunicación personal, ECEP3). Estas afirmaciones revelan una conciencia inicial sobre el vínculo entre ciudadanía y participación política, aunque aún limitada en profundidad.

Otro aspecto relevante es el código contribución a la sociedad, donde la ciudadanía se concibe como un compromiso con el bienestar común: “Si todos aportáramos algo a la sociedad, podríamos vivir en un país mejor” (Comunicación personal, ECEP2). Este enfoque, de carácter ético-práctico, apunta a una visión transformadora de la ciudadanía como agencia social.

Finalmente, el código falta de claridad o desconocimiento expresa una brecha formativa significativa. Algunos estudiantes reconocen no tener una idea clara del concepto: “No estoy seguro de qué significa formarse como ciudadano, creo que tiene que ver con vivir en sociedad, pero no lo tengo claro” (Comunicación personal, ECEP11). Estas respuestas, aunque minoritarias, muestran la necesidad de fortalecer la educación ciudadana desde una pedagogía más situada, crítica y experiencial.

Esta codificación abierta al agruparse y compararse permite el surgimiento de las siguientes categorías axiales:

1. Valores ciudadanos como base ética de la ciudadanía

Esta categoría articula los códigos vinculados con el respeto, la honestidad, la responsabilidad y la solidaridad. Para los estudiantes, formarse como ciudadano implica comportarse de manera ética, actuar con integridad y respetar las normas de convivencia. Esta dimensión ética no se concibe como un agregado a la formación ciudadana, sino como su núcleo constitutivo. La ciudadanía se vive en los gestos cotidianos: ayudar, respetar, cumplir con los compromisos. La escuela, desde esta perspectiva, debe propiciar espacios de reflexión ética y experiencias de vida comunitaria que fortalezcan esta dimensión axiológica de la ciudadanía.

2. Convivencia democrática y reconocimiento del otro

Esta categoría se refiere a la capacidad de convivir en un entorno plural, aceptando las diferencias y resolviendo los conflictos de manera pacífica. Los estudiantes entienden que la ciudadanía implica aprender a dialogar, a escuchar y a respetar otras opiniones. Esta mirada pone en el centro la dimensión relacional de la ciudadanía, entendida no como un atributo individual, sino como una práctica colectiva que requiere empatía, tolerancia y habilidades comunicativas. La escuela aparece entonces como un microcosmos social donde se pueden ensayar y construir relaciones democráticas desde la infancia y la adolescencia.

3. Conocimiento de derechos y deberes como fundamento cívico

En esta categoría se agrupan las respuestas que subrayan la importancia de conocer las normas, las leyes y el marco institucional que regula la vida social. Para los estudiantes, ser ciudadano implica saber cuáles son sus derechos, cómo ejercerlos y qué deberes tienen frente a la comunidad. Esta dimensión legal de la ciudadanía requiere una educación cívica sólida, con herramientas que permitan entender la Constitución, el rol del Estado y los mecanismos de participación. La escuela tiene aquí una tarea crucial: enseñar la norma no como imposición, sino como un acuerdo social basado en la justicia, la equidad y la protección de los derechos.

4. Participación social y compromiso político

Aunque con menor presencia, esta categoría es significativa porque señala la emergencia de una noción activa de ciudadanía. Algunos estudiantes reconocen que ser ciudadano es participar, decidir, actuar para transformar la realidad. Esta participación no se limita al voto o a los mecanismos formales, sino que incluye acciones cotidianas de incidencia en el entorno. La formación ciudadana, desde este enfoque, debe fomentar la agencia, el liderazgo juvenil, la deliberación y el pensamiento crítico. La escuela debe convertirse en un laboratorio de democracia, donde los estudiantes aprendan no solo sobre participación, sino también a participar.

5. Contribución al bien común como proyecto colectivo

Esta categoría recoge la idea de que ser ciudadano implica contribuir con la sociedad, ayudar al otro, aportar desde lo propio para mejorar la vida colectiva. Se trata de una visión ética y propositiva de la ciudadanía, que no se agota en el

cumplimiento de deberes o en la obediencia normativa, sino que apunta a la transformación social desde la acción solidaria. Esta perspectiva puede potenciarse en la escuela a través de proyectos comunitarios, trabajo colaborativo y experiencias de aprendizaje-servicio que conecten el aula con la realidad social del territorio.

6. Ausencia de conceptualización o desinterés

Esta categoría, aunque minoritaria, es pedagógicamente reveladora. Algunos estudiantes no logran conceptualizar qué significa ser ciudadano o no encuentran sentido a la pregunta. Esto podría interpretarse como una señal de alerta sobre la debilidad del currículo en educación ciudadana, o sobre la desconexión entre las prácticas escolares y los desafíos del mundo social. La escuela debe asumir esta brecha no como un fallo de los estudiantes, sino como una invitación a repensar la formación ciudadana desde un enfoque más vivencial, crítico y situado.

Pregunta 12 CEP. ¿Cree que la formación política y ciudadana es importante para su futuro? ¿Por qué?

Las respuestas de los estudiantes a esta pregunta permiten identificar perspectivas que evidencian la valoración positiva de la formación política y ciertas ambivalencias o desconocimientos respecto a su aplicabilidad. A través de la codificación abierta, emergen seis grandes códigos: formación política para la participación ciudadana, toma de decisiones informadas, conocimiento de derechos y deberes, mejora de la sociedad, conciencia cívica, y desinterés o falta de conexión. Estas respuestas configuran una visión amplia de la ciudadanía como proceso formativo, ético y participativo, aunque también revelan la persistencia de brechas formativas.

Uno de los códigos más reiterados es formación política para la participación ciudadana. Aquí los estudiantes afirman que esta formación es fundamental para involucrarse en los asuntos públicos y ejercer activamente sus derechos. “Si queremos cambios, tenemos que involucrarnos en la política y no solo quejarnos” (Comunicación personal, ECEP5). Este enfoque destaca la agencia política de los jóvenes y su disposición a ser sujetos transformadores en contextos democráticos, lo cual revela una comprensión situada y comprometida de la ciudadanía.

El código toma de decisiones informadas también aparece con fuerza. Los estudiantes consideran que una buena formación política les permitiría evaluar opciones con criterio, discernir entre discursos, y no dejarse manipular por narrativas populistas o desinformadas. “Si nos enseñaran más sobre política y cómo funcionan las instituciones, podríamos elegir mejor y no dejarnos engañar” (Comunicación personal, ECEP8). Esta visión articula pensamiento crítico, autonomía ciudadana y capacidad deliberativa, elementos fundamentales para una democracia robusta.

Otro grupo de respuestas se relaciona con el código conocimiento de derechos y deberes, que enfatiza la necesidad de entender el marco normativo que rige la convivencia social. “Es importante porque nos ayuda a entender cómo funciona el país y a elegir bien a nuestros gobernantes” (Comunicación personal, ECEP6). Esta respuesta apunta a una comprensión jurídica y funcional del Estado, donde el conocimiento normativo aparece como condición básica para ejercer la ciudadanía de manera responsable.

El código mejora de la sociedad refleja una visión ética de la formación política, que va más allá del beneficio individual y se proyecta hacia el bien común. Los estudiantes plantean que, a través de una adecuada formación, podrían contribuir a transformar su entorno y generar cambios estructurales. “Si todos conociéramos más de política, no habría tanta corrupción” (Comunicación personal, ECEP3). Esta afirmación indica una conciencia crítica que articula la educación con la justicia social y la responsabilidad colectiva.

También aparece el código conciencia cívica, vinculado a la comprensión de que nuestras acciones tienen efectos sobre otros y sobre la sociedad en general. “Nos ayuda a entender que no estamos solos y que nuestras acciones afectan a los demás” (Comunicación personal, ECEP2). Esta perspectiva refuerza una dimensión ética de la formación ciudadana que valora la solidaridad, la empatía y la corresponsabilidad.

Por último, un grupo de estudiantes manifestó desinterés o falta de conexión con la formación política. Frases como “nunca he pensado en eso” o “no creo que sea algo importante para mí” (Comunicación personal, ECEP4) evidencian una distancia entre los contenidos escolares y las realidades juveniles. Este dato es clave para

repensar la didáctica de lo político, pues revela que el currículo aún no logra interpelar a todos los estudiantes ni mostrar la relevancia vital de estos saberes.

Al agrupar estos códigos, surgen las siguientes categorías axiales:

1. Formación para la toma de decisiones informadas

Esta categoría se refiere al desarrollo de competencias críticas para evaluar discursos, propuestas políticas y dilemas éticos. Los estudiantes valoran la formación política cuando les permite construir un pensamiento autónomo, discernir información veraz y actuar con base en sus convicciones. Esta perspectiva subraya el papel de la educación como antídoto frente a la desinformación y los discursos manipuladores. En contextos de saturación informativa y polarización ideológica, esta formación adquiere una relevancia crucial. Los estudiantes no demandan respuestas, sino herramientas para pensar por sí mismos. Esta categoría exige una pedagogía basada en el análisis, el debate y la construcción de juicios éticos en situaciones complejas.

2. Participación ciudadana y agencia transformadora

Aquí se agrupan las respuestas que reconocen la formación política como condición para ejercer la ciudadanía de forma activa. No se trata solo de votar o cumplir deberes cívicos, sino de tomar la palabra, organizarse, actuar colectivamente y deliberar en torno a lo público. Esta categoría articula conocimiento, acción y compromiso ético. Los estudiantes comprenden que la política no es exclusiva de los adultos o los partidos, sino una dimensión transversal de la vida social que les interpela desde ahora. Esta visión plantea un reto a la escuela: crear espacios reales de participación juvenil que no se limiten a la representación simbólica, sino que promuevan prácticas democráticas cotidianas.

3. Comprensión normativa: derechos, deberes y funcionamiento del Estado

Esta categoría incluye las respuestas centradas en el aprendizaje de las normas, instituciones y estructuras del sistema político. Los estudiantes consideran que conocer la Constitución, los mecanismos de representación, los deberes cívicos y las rutas de participación formal les brinda herramientas para ejercer su ciudadanía. Esta perspectiva, aunque a veces limitada a lo legal, constituye un piso necesario sobre el que se puede construir una ciudadanía más crítica y reflexiva. El desafío pedagógico consiste en evitar una enseñanza meramente técnica o memorística, y

convertir el conocimiento normativo en un punto de partida para la problematización del poder, la ley y la justicia.

4. Formación política como ética de la convivencia y compromiso con lo común

Esta categoría articula la formación ciudadana con valores como el respeto, la solidaridad, la corresponsabilidad y la empatía. Los estudiantes reconocen que aprender a convivir no es un tema aislado, sino una dimensión política que exige reflexionar sobre el modo en que nos relacionamos y construimos comunidad. Esta categoría exige una educación política que no se limite a los contenidos disciplinares, sino que atraviese la cultura escolar en su conjunto. La forma en que se gestiona la disciplina, se resuelven los conflictos o se toman decisiones colectivas en la escuela son prácticas políticas que modelan —o inhiben— el desarrollo de la conciencia cívica.

5. Distancia, desinterés y fragmentación del sentido

Esta categoría da cuenta de las respuestas en las que no se establece una conexión clara entre la formación política y el futuro. No se trata de una mera apatía juvenil, sino de una señal de alerta pedagógica. El desinterés surge, muchas veces, de una enseñanza abstracta, ideologizada o desconectada de la vida cotidiana. Esta categoría interpela directamente al currículo, a los enfoques didácticos y a la necesidad de resignificar la política como una práctica cercana, situada y necesaria para construir el propio proyecto de vida y transformar el mundo en común.

Pregunta 13 CEP. ¿Qué habilidades considera necesarias para que un estudiante sea un buen ciudadano?

Las respuestas de los estudiantes permiten identificar una concepción integral de la ciudadanía, entendida no solo como un conjunto de normas o conocimientos formales, sino como una práctica situada que requiere habilidades éticas, cognitivas, sociales y políticas. La codificación abierta permite reconocer una gama de habilidades clave como el respeto, la responsabilidad, la comunicación, la empatía, el pensamiento crítico, el liderazgo, el compromiso social y la capacidad para tomar decisiones informadas. Junto a estas, también emergen nociones menos sistematizadas agrupadas bajo la categoría “otros”, que evidencian una comprensión ciudadana aún en proceso de consolidación.

El respeto aparece como una habilidad transversalmente valorada. Los estudiantes lo vinculan con la tolerancia, la escucha activa, el cumplimiento de normas y el reconocimiento del otro como igual. “Ser ciudadano significa respetar a los demás, seguir las normas y ser tolerante con las diferencias” (Comunicación personal, ECEP14). Esta asociación pone en evidencia una concepción de ciudadanía basada en la convivencia democrática, donde el respeto es el primer eslabón para construir relaciones sociales justas.

Asimismo, la responsabilidad se menciona como una característica imprescindible del ciudadano. Esta implica el cumplimiento de deberes, la coherencia entre actos y consecuencias, y la participación activa en los espacios comunes. “Ser responsable significa cumplir con nuestras obligaciones y no solo exigir derechos” (Comunicación personal, ECEP12). Este tipo de afirmaciones señala una comprensión equilibrada de la ciudadanía como práctica de derechos y deberes interdependientes.

El código comunicación y participación destaca la importancia de expresarse con claridad, respeto y sentido crítico, así como de involucrarse en las dinámicas comunitarias. “Saber comunicarse bien y participar en debates o actividades comunitarias nos hace mejores ciudadanos” (Comunicación personal, ECEP5). Estas respuestas proyectan una ciudadanía activa que no se limita al cumplimiento normativo, sino que se manifiesta en el diálogo, la deliberación y la acción colectiva.

El pensamiento crítico también figura como una habilidad central. Los estudiantes identifican que una ciudadanía consciente requiere capacidad de análisis, evaluación de información y formación de opiniones fundamentadas: “El pensamiento crítico nos ayuda a no dejarnos engañar y a formar nuestras propias opiniones” (Comunicación personal, ECEP4). Esta habilidad es vista como defensa frente a la manipulación y base de una autonomía ciudadana real.

También emerge el compromiso social y liderazgo, entendido como la capacidad de actuar para el bienestar común, asumir responsabilidades colectivas y ejercer influencia positiva en su comunidad. “Un ciudadano debe ser justo y solidario con los demás, no solo pensar en su propio beneficio” (Comunicación personal, ECEP2). Esta perspectiva se aleja de la ciudadanía pasiva, proyectando un modelo de sujeto transformador, propositivo y ético.

Por otro lado, varias respuestas se agrupan en la categoría “otros”, donde se encuentran menciones a la educación familiar, la formación desde la escuela y referencias genéricas al bien y al mal. “Una buena educación de casa y del colegio nos enseña a respetar y a ser responsables con nuestras acciones” (Comunicación personal, ECEP3). Estas afirmaciones indican una comprensión aún difusa del concepto de ciudadanía, lo que puede interpretarse como una oportunidad pedagógica para profundizar en su construcción conceptual desde la práctica escolar.

De esta codificación abierta emergen las siguientes categorías axiales:

1. Valores éticos como cimiento de la ciudadanía

Esta categoría agrupa las habilidades relacionadas con el respeto, la responsabilidad, la honestidad y la solidaridad. Los estudiantes identifican que estos valores son imprescindibles para la convivencia democrática y el ejercicio ético de la ciudadanía. El respeto aparece como un valor relacional que estructura el vínculo con el otro, mientras que la responsabilidad es entendida como el correlato práctico de los derechos, en tanto exige coherencia, cumplimiento y conciencia de los propios actos. La honestidad y la solidaridad refuerzan la dimensión comunitaria del sujeto ciudadano, resaltando que no se trata solo de cumplir normas, sino de actuar desde una ética del cuidado y la justicia.

2. Habilidades cognitivas para el juicio crítico y la autonomía ciudadana

Aquí se agrupan el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la toma de decisiones informadas. Los estudiantes comprenden que un buen ciudadano no es aquel que repite lo que escucha, sino quien evalúa, cuestiona, investiga y argumenta. Esta categoría subraya la importancia de una alfabetización política y mediática que permita a los jóvenes construir su propia voz frente a los discursos dominantes. Además, evidencia que la formación ciudadana no puede limitarse a contenidos normativos, sino que debe potenciar habilidades de discernimiento, deliberación y reflexión crítica.

3. Competencias sociales y comunicativas para la vida democrática

Esta categoría incluye la comunicación, la empatía, la participación activa y la resolución de conflictos. Los estudiantes destacan que saber escuchar, dialogar, ponerse en el lugar del otro y participar en actividades comunitarias son habilidades

esenciales para ejercer una ciudadanía activa. Esta dimensión relacional es clave para construir espacios de convivencia plural y para fortalecer la democracia como práctica cotidiana y no solo como evento electoral.

4. Liderazgo social y compromiso con el bien común

El liderazgo es valorado cuando se orienta al servicio, al trabajo colaborativo y a la construcción de consensos. No se trata de imponer, sino de influir positivamente desde el ejemplo, la responsabilidad y la motivación colectiva. Esta categoría incluye también el compromiso social, entendido como la disposición a actuar en beneficio de la comunidad, a involucrarse en causas colectivas y a reconocer la interdependencia social como principio de vida cívica.

5. Construcción formativa de la ciudadanía en el entorno educativo y familiar

Finalmente, las menciones agrupadas en la categoría “otros” permiten identificar una categoría axial que remite a la construcción contextual y progresiva de la ciudadanía. Muchos estudiantes aluden a la influencia de la familia, la escuela o incluso la religión como fuentes formadoras. Esto revela que la ciudadanía no se aprende únicamente desde lo institucional, sino en el entretendido cotidiano de experiencias, valores y aprendizajes implícitos. Esta categoría sugiere que la formación ciudadana es una tarea compartida entre los distintos agentes educativos, y que debe abordarse de forma articulada entre lo formal y lo vivencial.

Pregunta 14 CEP. ¿Considera que el colegio le brinda las herramientas necesarias para formarse como ciudadano?

Las respuestas de los estudiantes a esta pregunta revelan una percepción ambivalente sobre el papel del colegio en la formación ciudadana. Desde la codificación abierta, emergen tres posturas diferenciadas: aquellos que reconocen una formación ciudadana adecuada; quienes la valoran, pero señalan limitaciones estructurales o metodológicas; y quienes consideran que el colegio no ofrece herramientas suficientes. Estas posiciones se articulan en torno a seis códigos principales: enseñanza superficial o básica, falta de aplicación práctica, ausencia de contenidos políticos relevantes, dependencia del compromiso docente, percepción institucional débil y estrategias pedagógicas poco activas.

El código “Sí, pero con limitaciones” concentra la mayoría de las respuestas. Los estudiantes reconocen que el colegio ofrece algunos contenidos sobre ciudadanía —especialmente derechos y deberes—, pero critican su superficialidad, su escasa conexión con la vida cotidiana y la ausencia de metodologías participativas. “Sí nos enseñan sobre ciudadanía, pero falta más profundidad y más actividades para aplicarlo” (Comunicación personal, ECEP7). Este testimonio refleja una percepción crítica: la educación ciudadana existe formalmente, pero carece de sentido práctico, debate o apropiación real por parte de los estudiantes.

Otro código frecuente es el de “formación teórica sin aplicación práctica”, donde los estudiantes se refieren a una enseñanza centrada en la memorización y desprovista de experiencias reales de participación. “No nos preparan realmente para ser ciudadanos, solo nos dan teoría, pero no nos enseñan cómo participar en la sociedad” (Comunicación personal, ECEP3). Este enfoque limitado contribuye a una comprensión pasiva de la ciudadanía, reducida a conocimientos descontextualizados, sin conexión con los desafíos concretos del entorno.

Un grupo importante de estudiantes menciona también que “depende del profesor”, es decir, que la calidad de la formación ciudadana varía considerablemente en función del compromiso y enfoque pedagógico del docente. “Hay profesores que sí enseñan bien sobre ciudadanía, pero otros que ni lo mencionan” (Comunicación personal, ECEP4). Esta percepción revela una debilidad estructural: la falta de una política institucional sólida que garantice un abordaje coherente y transversal de la formación política y ciudadana.

También se destaca el código “necesidad de contenidos políticos y sociales más relevantes”, donde los estudiantes reclaman que la formación ciudadana debe abordar temas actuales como el funcionamiento del Estado, la participación democrática o los problemas sociales del país. “Nos deberían enseñar más sobre cómo funciona la política y cómo podemos participar en decisiones importantes” (Comunicación personal, ECEP9). Esta demanda interpela directamente al currículo, llamando a superar el formalismo de los manuales para construir una pedagogía situada y crítica.

En contraste, algunas respuestas afirmativas —aunque menos frecuentes— se agrupan en el código “sí, el colegio brinda herramientas suficientes”. En estos casos,

los estudiantes valoran positivamente la formación recibida y consideran que el colegio cumple su función. “Creo que el colegio nos da lo necesario para aprender a ser ciudadanos responsables” (Comunicación personal, ECEP5). No obstante, esta visión representa una minoría y suele estar ligada a experiencias particulares más que a un consenso general.

Finalmente, aparece con fuerza el código “no hay una prioridad institucional por la educación ciudadana”. Aquí, los estudiantes perciben que la formación ciudadana es tratada como un contenido obligatorio más, sin una apuesta real desde la gestión escolar. “Parece que solo nos enseñan esto porque es obligatorio, pero no porque realmente crean que es importante” (Comunicación personal, ECEP3). Esta crítica plantea la necesidad de una mayor convicción institucional y de un liderazgo pedagógico que legitime la formación ciudadana como eje transversal del proyecto educativo.

De acuerdo con lo anterior, se organizaron y contrastaron los códigos abiertos, surgiendo las siguientes categorías axiales:

1. Reconocimiento parcial con demandas de mayor profundidad y aplicabilidad

Esta categoría articula las respuestas que valoran los esfuerzos del colegio en materia de formación ciudadana, pero identifican límites importantes en cuanto a la metodología, la conexión con la vida real y la profundidad conceptual. Los estudiantes no se conforman con una educación que repita definiciones: exigen debates, proyectos, simulaciones democráticas y escenarios donde puedan ejercer su voz como ciudadanos en formación. Esta categoría revela un horizonte de expectativa elevado: la ciudadanía no se enseña, se construye desde la experiencia situada, el pensamiento crítico y el compromiso social. La demanda no es solo de más contenido, sino de una transformación cualitativa en la forma de enseñar lo político.

2. Crítica a la enseñanza teórica, abstracta y desconectada

Aquí se agrupan las respuestas que denuncian la desconexión entre lo que se enseña y la realidad de los estudiantes. La formación ciudadana es percibida como un discurso descontextualizado, sin impacto en la comprensión o transformación del entorno. Esta categoría se vincula con una crítica estructural al currículo, que reproduce modelos formales sin habilitar espacios de deliberación, análisis de

coyuntura o participación. Esta ausencia tiene efectos negativos: refuerza la apatía, deslegitima el valor de lo político y profundiza el desinterés por lo público.

3. Dependencia del compromiso y enfoque del docente

Esta categoría revela que la formación ciudadana no está institucionalizada de manera sólida, sino que depende de la voluntad y orientación pedagógica de algunos docentes. La figura del profesor comprometido puede generar experiencias formativas significativas, pero su ausencia implica un vacío estructural. Esta variabilidad evidencia la necesidad de políticas institucionales más claras, formación docente específica y mecanismos que garanticen la inclusión de lo político y lo ciudadano en el currículo real, no solo en el formal.

4. Vaciamiento institucional del enfoque ciudadano

Los estudiantes perciben que la educación ciudadana no es una prioridad para la institución. Esta categoría denuncia una cultura escolar que no reconoce la importancia de formar ciudadanos críticos, éticos y participativos, limitándose a cumplir con lo mínimo exigido por la normativa. Esta indiferencia institucional se expresa en la falta de proyectos, la ausencia de espacios deliberativos y el desconocimiento de los estudiantes como sujetos políticos en formación. Este vaciamiento pedagógico genera una ciudadanía debilitada y refuerza las brechas entre discurso y práctica.

5. Formación ciudadana como oportunidad aún no aprovechada

Finalmente, esta categoría recoge las voces minoritarias que sí valoran la formación ciudadana ofrecida. Estas respuestas suelen estar vinculadas a experiencias específicas: un docente particularmente comprometido, un proyecto escolar significativo o un espacio de participación que les permitió experimentar la democracia. Esta categoría demuestra que sí es posible una educación política de calidad en el contexto escolar, pero para que esta experiencia se generalice debe haber una apuesta institucional clara y sostenida.

Pregunta 15 CEP. ¿Qué tipo de actividades cree que serían útiles para fortalecer su formación política y ciudadana en el colegio?

Las respuestas de los estudiantes reflejan una clara conciencia sobre la necesidad de innovar las estrategias pedagógicas en torno a la formación política y ciudadana. Desde la codificación abierta, emergen múltiples propuestas que, lejos de

ser dispersas, configuran un mapa coherente de actividades que buscan conjugar teoría, práctica, participación activa y pertinencia contextual. Los estudiantes no sólo reclaman más espacios para hablar de ciudadanía, sino que proponen formas específicas para vivenciarla, aprenderla y proyectarla más allá del aula. Entre los códigos más frecuentes se destacan: debates, proyectos comunitarios, simulaciones, uso de recursos didácticos audiovisuales, actividades con sentido práctico, participación escolar, formación en derechos y deberes, y conexión con problemáticas reales.

Uno de los códigos más reiterados es el de debates y ejercicios argumentativos, entendidos como espacios para expresar ideas, escuchar otras voces y construir pensamiento crítico. “Los debates nos ayudan a expresar nuestra opinión y entender diferentes puntos de vista” (Comunicación personal, ECEP11), señala un estudiante. Estas actividades permiten no solo apropiarse de contenidos, sino desarrollar habilidades fundamentales para la vida democrática como la deliberación, la escucha activa, el respeto por la diferencia y la capacidad de argumentar.

La segunda gran línea de propuestas está asociada a los proyectos cívicos o comunitarios, que permiten articular el conocimiento con la acción transformadora en el entorno. “Nos gustaría hacer más proyectos donde podamos ayudar a la comunidad” (Comunicación personal, ECEP6), plantea un estudiante. Esta perspectiva muestra que los jóvenes no conciben la ciudadanía como un contenido cerrado, sino como una práctica situada, que se aprende haciendo, colaborando, participando y respondiendo a desafíos concretos del contexto.

También se reitera el código uso de recursos didácticos tecnológicos y visuales (videos, juegos, simulaciones, películas), como vía para facilitar la comprensión de conceptos políticos, históricos y sociales. “Con videos y juegos se nos haría más fácil entender conceptos políticos y sociales” (Comunicación personal, ECEP9). Esta afirmación revela una demanda por una renovación de los lenguajes pedagógicos, que combine herramientas multimedia con estrategias de enseñanza críticas y participativas.

Otro conjunto de respuestas apunta a la conexión del aprendizaje con la realidad cotidiana, mediante visitas, análisis de casos actuales, diálogos con líderes sociales o

participación en actividades locales. “Sería útil conocer más sobre problemas reales y cómo podemos contribuir a solucionarlos” (Comunicación personal, ECEP3). Esta perspectiva valora la dimensión contextual de la ciudadanía y exige que el colegio no reproduzca una educación abstracta, sino que vincule el conocimiento con los problemas sociales que afectan a los estudiantes.

Asimismo, se destacan respuestas que insisten en la formación explícita en derechos, deberes y leyes, señalando que el desconocimiento impide una participación informada y crítica. “Deberíamos aprender más sobre nuestros derechos y cómo participar en la política” (Comunicación personal, ECEP6). Este tipo de respuesta pone de manifiesto una expectativa concreta de los estudiantes hacia la institución educativa como garante de la alfabetización política básica.

Finalmente, algunos estudiantes vinculan directamente estas actividades con las clases de Ciencias Sociales, las cuales consideran un espacio clave —aunque a menudo desaprovechado— para el desarrollo de competencias ciudadanas. “Las ciencias sociales nos enseñan cómo funciona el mundo y cómo podemos mejorar nuestra comunidad” (Comunicación personal, ECEP7). Esta valoración refuerza el carácter estratégico de esta área del conocimiento para una formación política situada, crítica y transformadora.

De esta manera al desarrollar el agrupamiento de códigos, surgen las siguientes categorías axiales:

1. Actividades participativas y experienciales como fundamento de la formación ciudadana

Esta categoría agrupa los códigos relacionados con debates, simulaciones, juegos de roles, proyectos escolares y participación en el gobierno estudiantil. Los estudiantes reconocen que la ciudadanía no se aprende únicamente desde la teoría, sino sobre todo desde la práctica. Estas actividades no sólo dinamizan el aprendizaje, sino que modelan comportamientos democráticos: saber escuchar, deliberar, construir acuerdos, ejercer liderazgo y asumir responsabilidades colectivas. Esta categoría cuestiona las prácticas tradicionales de enseñanza de la ciudadanía centradas en la memorización y propone un viraje hacia pedagogías vivenciales, donde el sujeto se forma en la acción, desde su propia agencia.

2. Proyectos comunitarios y vínculo con el entorno como dimensión transformadora

Esta categoría destaca el deseo de vincular la escuela con su entorno inmediato, no como espectadora de los problemas sociales, sino como agente activa de cambio. Las propuestas de participación en campañas ambientales, ayuda comunitaria, actividades barriales o redes juveniles muestran una comprensión de la ciudadanía como práctica situada y contextual. Los estudiantes plantean que el colegio puede ser un motor de transformación social si habilita experiencias reales de intervención, fortaleciendo el sentido de pertenencia, la responsabilidad social y la capacidad de incidir colectivamente en el territorio.

3. Uso de recursos didácticos tecnológicos, visuales y lúdicos

Aquí se agrupan los códigos que expresan la necesidad de enriquecer la enseñanza con materiales que conecten con los lenguajes juveniles y estimulen otras formas de aprender. El uso de audiovisuales, plataformas digitales, juegos, películas y recursos interactivos no es visto como un simple entretenimiento, sino como una mediación pedagógica que favorece la comprensión y el interés. Esta categoría revela que la renovación didáctica no puede reducirse a cambiar los temas, sino que requiere una transformación en los modos de enseñar y de representar el conocimiento político.

4. Articulación con problemas reales y situaciones de actualidad

Los estudiantes proponen que las actividades de formación ciudadana deben responder a problemáticas reales, conectarse con el presente y habilitar espacios para interpretar y debatir los desafíos contemporáneos. Esta categoría evidencia que, para lograr una ciudadanía crítica, es necesario vincular el currículo con los conflictos sociales, los derechos vulnerados, las tensiones del territorio y las desigualdades estructurales. Se demanda una escuela capaz de leer el contexto y de formar para intervenir éticamente en él.

5. Formación normativa y comprensión de los derechos y deberes

Esta categoría reúne las respuestas que enfatizan la dimensión normativa de la ciudadanía. Los estudiantes consideran urgente conocer sus derechos constitucionales, los mecanismos de participación y los deberes que implica la vida democrática. Esta alfabetización política básica es vista como un prerequisite para

participar con responsabilidad, denunciar injusticias y asumir compromisos colectivos. Esta categoría reafirma la importancia de una formación jurídica accesible, desmitificada y articulada con la experiencia de los estudiantes.

6. Reconocimiento de las Ciencias Sociales como espacio privilegiado para la formación ciudadana

Finalmente, esta categoría sitúa a las Ciencias Sociales como el área con mayor potencial para la formación política crítica. Los estudiantes reconocen que, cuando son bien orientadas, estas asignaturas permiten comprender las estructuras sociales, la historia de los conflictos, el funcionamiento del Estado y los procesos de cambio. Pero también se advierte que muchas veces estas materias se tratan de forma descontextualizada o exclusivamente teórica. Por ello, esta categoría llama a resignificar el rol de las Ciencias Sociales como campo de pensamiento y acción para la construcción de ciudadanía.

Pregunta 16 CEP. ¿Qué entiende usted por Ciencias Sociales?

Las respuestas de los estudiantes reflejan una amplia gama de interpretaciones sobre lo que son las Ciencias Sociales, en las que se combinan nociones académicas, intuiciones cotidianas, comprensiones parciales y algunas ambigüedades conceptuales. A través de la codificación abierta, emergen los siguientes códigos: estudio de la sociedad, comportamiento humano, política, historia, cultura, normas sociales, economía, y referencias difusas o fragmentadas al campo disciplinar. La riqueza de estas formulaciones pone en evidencia tanto el potencial reflexivo del estudiantado como las limitaciones del enfoque pedagógico actual para consolidar una comprensión más articulada del área.

El código más frecuente fue estudio de la sociedad, en el cual los estudiantes conciben las Ciencias Sociales como un campo que permite comprender cómo funciona la organización colectiva de las personas. Esta perspectiva revela una aproximación funcional, donde la sociedad es entendida como objeto de análisis estructural: “Las ciencias sociales nos enseñan cómo vivimos en sociedad y por qué nos organizamos de cierta forma” (Comunicación personal, ECEP13). Este sentido remite a una visión que reconoce el papel de estas disciplinas en la interpretación de las dinámicas colectivas.

Asimismo, destaca el código comportamiento humano, asociado al interés por las relaciones interpersonales, los patrones de conducta y los factores que inciden en las acciones individuales y grupales. “Nos ayudan a entender por qué las personas actúan de cierta manera y cómo se relacionan con los demás” (Comunicación personal, ECEP6). Aquí las Ciencias Sociales son vistas como una herramienta para explorar la subjetividad en interacción con lo social, lo cual ofrece una entrada valiosa para promover el pensamiento crítico desde la experiencia propia.

Otro grupo de estudiantes se enfocó en los aspectos políticos y normativos, asociando las Ciencias Sociales con el conocimiento del sistema político, las leyes, los derechos y deberes. “Es conocer cómo funciona el país, el gobierno y nuestras responsabilidades como ciudadanos” (Comunicación personal, ECEP1). Este enfoque revela una vinculación directa con el campo de la educación ciudadana y política, y señala que, para varios estudiantes, las Ciencias Sociales tienen una función formativa para el ejercicio consciente de la ciudadanía.

También emergieron con fuerza los códigos historia y cultura, como componentes fundamentales del área. Algunos estudiantes afirmaron que las Ciencias Sociales “nos enseñan sobre el pasado y cómo hemos evolucionado como sociedad” (Comunicación personal, ECEP8), mientras otros mencionan “las costumbres, tradiciones y culturas del mundo” (Comunicación personal, ECEP4). Este tipo de respuestas destaca la importancia que le otorgan al conocimiento del pasado y a la diversidad cultural, evidenciando una comprensión humanística del campo.

Finalmente, se encontraron respuestas confusas o inconexas que fueron agrupadas bajo el código otros, lo cual revela vacíos en la construcción de una definición clara y sistemática sobre las Ciencias Sociales. Expresiones como “no sé muy bien qué son” o “algo relacionado con normas” evidencian una comprensión parcial o imprecisa, probablemente producto de un enfoque fragmentado y poco integrado en el proceso pedagógico.

A partir de estos códigos abiertos surgieron las siguientes categorías axiales:

1. Ciencias Sociales como estudio de la sociedad y el comportamiento humano

Esta categoría agrupa las respuestas que articulan el conocimiento social con el análisis de la vida colectiva, las relaciones humanas y las formas de organización

social. Los estudiantes que responden en este eje reconocen que las Ciencias Sociales permiten comprender los vínculos entre individuos, grupos y estructuras, así como los factores que configuran el comportamiento humano. Esta perspectiva tiene un enorme potencial pedagógico, pues facilita la conexión con la experiencia inmediata del estudiantado y promueve una lectura crítica del entorno. A su vez, evidencia la necesidad de articular este enfoque con preguntas sobre el poder, la desigualdad y las prácticas cotidianas, para que la comprensión de la sociedad no se reduzca a una mirada descriptiva sino analítica y transformadora.

2. Dimensión política, normativa y ciudadana de las Ciencias Sociales

Aquí se agrupan las respuestas que vinculan el área con el conocimiento del Estado, las leyes, los derechos y las instituciones. Esta comprensión se alinea con los contenidos tradicionales de educación política y ciudadana, pero su recurrencia en las respuestas revela una preocupación formativa más profunda: los estudiantes desean entender cómo funciona el poder, cómo se toman las decisiones colectivas y qué papel pueden jugar ellos en esos procesos. Esta categoría demanda una didáctica política que no se limite al aprendizaje memorístico del aparato institucional, sino que estimule el análisis crítico, la deliberación y la participación activa.

3. Historia y cultura como pilares de comprensión del presente

Los estudiantes reconocen el valor de la historia y la cultura en la construcción de la identidad y la interpretación del presente. Esta categoría visibiliza que las Ciencias Sociales son entendidas también como un medio para rescatar la memoria colectiva, comprender las raíces sociales y reflexionar sobre la diversidad cultural. Esta dimensión ofrece una oportunidad privilegiada para articular lo local con lo global, lo ancestral con lo contemporáneo, y para problematizar las narrativas oficiales en favor de una lectura plural del pasado. Así, la enseñanza de la historia y la cultura puede abrirse a una pedagogía decolonial y dialógica que cuestione las hegemonías y amplíe los horizontes de comprensión.

4. Incertidumbre conceptual e indefinición del campo disciplinar

Este eje recoge las respuestas imprecisas, vagas o dubitativas sobre qué son las Ciencias Sociales. Su existencia en el corpus no debe ser leída como desinterés, sino como síntoma de una fragmentación curricular y de una enseñanza

excesivamente segmentada, que impide construir una visión unificada del campo. Esta categoría pone en evidencia la urgencia de promover un enfoque más integrado de las Ciencias Sociales, que haga visibles sus conexiones internas y su sentido como campo formativo transversal. La interdisciplinariedad no solo es un principio didáctico, sino una necesidad epistemológica para que el estudiantado logre comprender la complejidad del mundo social.

Pregunta 17 CEP. ¿Qué es lo que más le gusta de las clases de Ciencias Sociales y Políticas?

Las respuestas de los estudiantes a esta pregunta reflejan una valoración significativa hacia diversos aspectos de las Ciencias Sociales y Políticas, centrados tanto en el contenido como en las formas de enseñanza y en la conexión con la realidad. La codificación abierta permitió identificar los códigos más recurrentes: historia y acontecimientos del pasado, análisis de la realidad actual, reflexión sobre temas sociales, comprensión del comportamiento humano, participación y debates, aplicación del conocimiento a la vida cotidiana, comprensión del país, diversidad temática y pensamiento crítico. Estas respuestas muestran que el interés estudiantil se activa cuando el conocimiento social adquiere sentido en sus trayectorias, contextos y experiencias vitales.

Uno de los códigos más frecuentes fue el interés por la historia y su conexión con el presente. Los estudiantes valoran el estudio del pasado como vía para comprender el mundo actual, las dinámicas de poder y los conflictos sociales. “Me gusta aprender sobre la historia porque nos ayuda a entender lo que pasa hoy en día” (Comunicación personal, ECEP11). Este tipo de respuestas revela que la historia, cuando es enseñada de forma contextualizada, no es percibida como una acumulación de datos, sino como una herramienta interpretativa para leer críticamente el presente.

En segundo lugar, se destaca el código análisis de la realidad social y política actual, donde los estudiantes expresan interés por los debates sobre temas contemporáneos, como la corrupción, la desigualdad, las elecciones o los derechos humanos. “Lo que más me gusta es que hablamos de cosas reales, no solo de teoría. De lo que está pasando en el país” (Comunicación personal, ECEP3). Esta respuesta muestra que los estudiantes valoran que las Ciencias Sociales ofrezcan un espacio

para conectar el aula con el contexto, fortaleciendo su capacidad de análisis crítico y participación ciudadana.

El tercer grupo de códigos hace referencia a la comprensión del comportamiento humano y de la sociedad, donde los estudiantes destacan que esta área les permite entender cómo piensan, actúan y se relacionan las personas, tanto en la vida cotidiana como en procesos históricos o políticos. “Me gusta entender cómo funciona la sociedad y cómo nos afecta lo que hacen los gobernantes” (Comunicación personal, ECEP1). Esta mirada relacional, donde se articula lo individual con lo estructural, es altamente significativa para una pedagogía crítica y situada.

Asimismo, muchos estudiantes mencionan el gusto por las estrategias pedagógicas activas, especialmente aquellas centradas en el diálogo, la participación y el debate. “Me gustan las clases donde podemos opinar, debatir y dar nuestros puntos de vista” (Comunicación personal, ECEP4). Aquí aparece con fuerza la dimensión metodológica como un factor que potencia el interés, la apropiación del conocimiento y la formación ciudadana.

Finalmente, los códigos diversidad temática, aplicación a la vida cotidiana y pensamiento crítico completan un panorama donde las Ciencias Sociales son valoradas como una disciplina viva, abierta, útil y transformadora, cuando logran conectar teoría y realidad, conocimiento y acción.

De esta forma, para continuar con el proceso de análisis, estos códigos se agruparon y se organizaron en las siguientes categorías axiales:

1. Interés por la historia como herramienta para comprender el presente

Esta categoría agrupa las respuestas que valoran la enseñanza de la historia cuando esta permite establecer vínculos entre el pasado y el presente. La historia no es vista como una simple cronología, sino como un relato estructurante de la sociedad que ayuda a explicar los conflictos actuales, la construcción del Estado, la desigualdad social o los procesos de resistencia. Esta dimensión histórica adquiere relevancia cuando se conecta con situaciones actuales, permitiendo al estudiante situarse como sujeto de una historia en movimiento, no como espectador pasivo de hechos lejanos. La enseñanza de la historia, en este sentido, contribuye a formar una conciencia crítica y una memoria colectiva activa.

2. Conexión entre los contenidos escolares y la realidad nacional

Los estudiantes valoran enormemente que las clases de Ciencias Sociales aborden problemáticas actuales como la corrupción, las elecciones, los conflictos armados, los derechos humanos o las protestas sociales. Esta categoría axial resalta la función interpretativa de las Ciencias Sociales: permiten entender el entorno, reconocer las causas de los problemas sociales y asumir posturas informadas. Los estudiantes no demandan neutralidad pasiva, sino una apertura a la reflexión crítica sobre los hechos sociales. Esto exige un currículo flexible, que no se agote en los libros de texto, y docentes capaces de facilitar el análisis sin imponer perspectivas.

3. Comprensión del comportamiento humano y las relaciones sociales

Esta categoría reconoce que las Ciencias Sociales permiten a los estudiantes comprender cómo se construyen las normas, los roles sociales, las instituciones y los vínculos interpersonales. Esta comprensión ayuda a interpretar tanto las dinámicas familiares como los fenómenos macroestructurales, como el Estado o la economía. En este sentido, los estudiantes valoran la disciplina por ofrecer herramientas para navegar la complejidad del mundo social, desde el aula hasta la política internacional.

4. Metodologías participativas como facilitadoras del aprendizaje

Los estudiantes asocian su gusto por la asignatura con aquellas clases que incluyen debate, discusión, expresión de opiniones y análisis de casos. Esta categoría resalta que no basta con el contenido, sino que la forma en que se enseña define el interés y la apropiación del saber. Las metodologías participativas permiten legitimar la voz juvenil, construir argumentos y posicionarse frente a los problemas. Este enfoque metodológico, cuando se implementa con coherencia y sensibilidad, transforma el aula en un espacio democrático de formación ciudadana.

5. Aplicabilidad del conocimiento social a la vida cotidiana

Una categoría transversal es la utilidad percibida de los saberes sociales. Los estudiantes valoran que los contenidos aprendidos puedan ser usados para tomar decisiones, entender noticias, discutir con argumentos, o posicionarse frente a situaciones injustas. Esta aplicabilidad confiere sentido al aprendizaje, generando motivación intrínseca. Cuando los estudiantes ven que lo aprendido tiene

consecuencias prácticas, el aula se convierte en un espacio significativo de transformación subjetiva y social.

Pregunta 18 CEP. ¿Qué aspectos de las Ciencias Sociales y Políticas considera que pueden aplicarse en su vida cotidiana?

Las respuestas de los estudiantes del Colegio El Porvenir evidencian una comprensión amplia del carácter aplicable y práctico de las Ciencias Sociales y Políticas, articulando su utilidad con dimensiones como la participación ciudadana, la toma de decisiones, la educación financiera y la comprensión crítica del entorno. La codificación abierta permitió identificar un conjunto de códigos que reflejan una apropiación significativa —aunque heterogénea— del saber social, desde perspectivas cognitivas, actitudinales y prácticas.

Uno de los códigos más reiterados fue toma de decisiones y pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar información, evaluar situaciones y elegir opciones con criterio propio. “Nos enseñan a pensar y a no dejarnos llevar por lo que otros dicen. Eso sirve para todo, no solo en política” (Comunicación personal, ECEP11). Esta dimensión muestra que los estudiantes valoran las Ciencias Sociales como herramientas para desarrollar autonomía intelectual, argumentación y juicio ético frente a los dilemas cotidianos, en un contexto social saturado de información y desinformación.

Otro código relevante fue conocimiento político y derechos ciudadanos, que agrupa las respuestas que aluden a la utilidad del saber político y jurídico para comprender las normas, las instituciones y los deberes sociales. “Conocer los derechos y cómo funciona el país es importante para no dejarnos engañar y saber qué podemos exigir” (Comunicación personal, ECEP3). Esta afirmación refleja una conciencia clara sobre el vínculo entre la formación política y el empoderamiento ciudadano, destacando que conocer la ley y las estructuras de poder es un paso clave para ejercer la ciudadanía activa.

También emergió con fuerza el código comprensión del entorno social, en el que los estudiantes reconocen que las Ciencias Sociales les permiten entender la realidad económica, cultural e histórica en la que están inmersos. “Las Ciencias Sociales nos ayudan a entender por qué pasan ciertas cosas en el país, y eso sirve para no vivir a

ciegas” (Comunicación personal, ECEP8). Esta categoría da cuenta de un aprendizaje situado, que conecta el conocimiento escolar con la interpretación de los problemas estructurales que configuran su vida cotidiana.

Además, algunos estudiantes mencionaron como código emergente la educación económica y financiera, proponiendo que las Ciencias Sociales deberían incluir de forma más explícita contenidos que les permitan gestionar su economía personal. “Deberíamos aprender más sobre cómo manejar el dinero, qué es ahorrar o cómo funciona la economía del país” (Comunicación personal, ECEP2). Esta inquietud sugiere una demanda concreta por una formación económica útil, práctica y orientada a la vida adulta.

Finalmente, se agruparon respuestas que expresan utilidad general sin claridad específica, con frases como “todo sirve”, “todo lo que aprendemos tiene aplicación” o “en general ayuda a entender la sociedad”, que, aunque bien intencionadas, revelan una comprensión aún difusa sobre los modos concretos en que estos saberes pueden ser aplicados en su vida cotidiana. Esta ambigüedad indica la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas que muestren de forma explícita la aplicabilidad de los contenidos sociales.

De acuerdo con el proceso de codificación abierta, se pudo organizar en el proceso de análisis las siguientes categorías axiales:

1. Aplicación del pensamiento crítico en la vida cotidiana

Esta categoría se articula a partir de la capacidad desarrollada en las Ciencias Sociales para analizar, comparar, inferir y cuestionar información proveniente del entorno. Los estudiantes ven el pensamiento crítico como herramienta para la vida, no restringida al aula, que les permite tomar decisiones personales informadas, interpretar noticias, resolver conflictos interpersonales y asumir posturas frente a temas sociales. Esta categoría da cuenta de un aprendizaje transferible que va más allá del conocimiento declarativo y se inscribe en la formación ética y ciudadana. Además, fortalece la autonomía intelectual, clave para navegar en contextos de manipulación mediática o presión grupal.

2. Empoderamiento ciudadano mediante el conocimiento político

Aquí se agrupan las respuestas que señalan el valor práctico del conocimiento de las leyes, derechos, deberes, estructuras del Estado y procesos políticos. La formación en Ciencias Sociales aparece como herramienta de defensa, participación y reconocimiento de sí mismo como sujeto de derechos. Esta categoría evidencia una comprensión instrumental pero también ética de la política, donde conocer es poder, y ejercer ese conocimiento implica responsabilidad social. Se destaca la necesidad de que este contenido sea enseñado con metodologías que permitan su apropiación significativa, como simulaciones democráticas o análisis de casos reales.

3. Comprensión del entorno social para la lectura crítica del contexto

Esta categoría integra la percepción de que las Ciencias Sociales permiten interpretar fenómenos económicos, históricos y culturales con sentido. Se valora la capacidad de comprender causas, procesos y consecuencias sociales, lo cual permite ubicarse en el tiempo, reconocer desigualdades, comprender conflictos y proyectarse como agente transformador. Esta lectura situada del entorno favorece una ciudadanía consciente y vinculada a la transformación social desde el análisis y la reflexión. El saber deja de ser teórico y se convierte en un mapa para orientarse en la complejidad.

4. Necesidad de una educación financiera en el currículo escolar

La mención reiterada a temas económicos indica una categoría emergente con potencial transformador. Los estudiantes demandan una educación que los prepare para la vida adulta, especialmente en relación con el manejo de recursos, el ahorro, el consumo responsable y la comprensión del sistema económico. Esta categoría cuestiona la desconexión entre lo que se enseña y lo que se necesita para vivir, y llama a integrar una educación económica crítica y situada en el currículo, capaz de formar sujetos responsables, informados y capaces de tomar decisiones económicas que mejoren su calidad de vida.

5. Percepción difusa de la aplicabilidad de las Ciencias Sociales

Una categoría significativa, aunque menos elaborada, es la que refleja respuestas generales o vagas sobre la utilidad del área. Estas respuestas, que no precisan cómo se aplica lo aprendido, muestran un aprendizaje aún superficial, poco interiorizado. Esta categoría alerta sobre la urgencia de hacer explícita la utilidad del conocimiento desde la práctica pedagógica, mediante proyectos reales, estudios de

caso, trabajo comunitario y metodologías activas que permitan ver el impacto de lo aprendido en la vida cotidiana.

Pregunta 19 CEP. ¿Qué aspectos le desagradan de las clases de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?

Las respuestas estudiantiles a esta pregunta reflejan una mirada crítica y argumentada sobre los factores que dificultan su experiencia de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas. A través de la codificación abierta, se identifican reclamos por metodologías monótonas, falta de motivación, escasa conexión con la realidad, uso limitado de recursos didácticos y ausencia de aprendizajes significativos. Estos códigos no solo evidencian una insatisfacción, sino que revelan una expectativa formativa clara por una enseñanza activa, contextualizada y con sentido.

El código más reiterado fue metodología poco dinámica (12 menciones), asociado a clases excesivamente expositivas, centradas en el dictado y la copia, sin espacios para la participación ni para el desarrollo de actividades prácticas. Este malestar se articula con otras expresiones como “clases más prácticas”, “eliminación de la monotonía” y “clases personalizadas”, lo cual indica un deseo de transformación profunda del enfoque pedagógico. En palabras de un estudiante: “que las clases no sean tan monótonas, que sean más dinámicas y que los profesores tengan más en cuenta las opiniones de los estudiantes” (Comunicación personal, ECEP1). Esta voz sintetiza una demanda por horizontalidad, reconocimiento y participación, lo que refuerza la idea de que los estudiantes no buscan una enseñanza más fácil, sino más significativa.

A este reclamo se suma el código desmotivación general (9 menciones), que refleja el efecto negativo de una enseñanza desvinculada del interés estudiantil. La desmotivación no se asocia a una apatía estructural del estudiantado, sino a la forma en que se enseñan los contenidos: sin emoción, sin diálogo, sin vínculo con el presente. En este sentido, aparecen códigos que refuerzan esta perspectiva, como “profesores apasionados” (4) y “relación con la realidad” (6), que apuntan a una necesidad de involucramiento docente y contextualización. “Que los profesores se muestren más apasionados por la materia y que la relacionen con la realidad, para que

los estudiantes puedan ver la importancia de las ciencias sociales en su vida diaria” (Comunicación personal, ECEP2), expresa un estudiante, marcando con claridad la distancia entre lo que se enseña y lo que interesa o inquieta a los jóvenes.

También se destaca el código falta de recursos didácticos (7 menciones), que alude a la carencia de herramientas pedagógicas variadas y atractivas. Se mencionan explícitamente recursos como videos, juegos, salidas pedagógicas, materiales visuales o el uso creativo de la tecnología. “Utilizar más recursos como videos, juegos y debates para hacer las clases más dinámicas e interactivas” (Comunicación personal, ECEP8), señala un estudiante. Esta sugerencia no solo cuestiona el modelo tradicional de enseñanza, sino que reclama una pedagogía más multisensorial, inclusiva y diversa.

Otro eje relevante es la ausencia de aprendizaje significativo, con 5 menciones directas, pero reforzada por códigos asociados como “análisis de casos reales”, “mayor profundidad en los temas”, “aplicaciones en la vida real”, “fomento del pensamiento crítico” y “educación integral”. Estos enunciados expresan un deseo de que las Ciencias Sociales vayan más allá del dato y el concepto, para convertirse en una herramienta de comprensión crítica del mundo. “Que se fomente el pensamiento crítico y la capacidad de análisis, para que los estudiantes puedan comprender la complejidad del mundo social y formar sus propias opiniones” (Comunicación personal, ECEP9), afirma un estudiante. Esta afirmación sitúa la enseñanza como una plataforma de proyección vital y de desarrollo de agencia política.

De los códigos abiertos anteriores, surgen las siguientes categorías axiales:

1. Metodología tradicional como obstáculo estructural del aprendizaje

La crítica metodológica es transversal y reiterada. Los estudiantes identifican que la enseñanza basada exclusivamente en la exposición verbal del profesor, el dictado mecánico y la repetición pasiva genera monotonía, desinterés y desconexión. La ausencia de prácticas colaborativas, lúdicas o experienciales es vista como una limitación seria para la apropiación del saber. Esta categoría apunta a la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas hacia modelos activos, dialógicos y basados en la resolución de problemas, donde el estudiante deje de ser receptor y se convierta en sujeto de conocimiento.

2. Desmotivación como síntoma de una enseñanza descontextualizada

La desmotivación no es descrita como un problema del estudiante en sí, sino como efecto directo de una enseñanza que no logra generar conexión con su experiencia, intereses o preocupaciones. La falta de pasión por parte del docente, la desconexión temática con el presente y el tratamiento superficial de los contenidos son factores que desactivan el deseo de aprender. Esta categoría interpela al modelo escolar como totalidad, proponiendo una revisión profunda de las lógicas de planificación curricular y del rol docente como generador de sentido.

3. Insuficiencia de recursos didácticos para una experiencia pedagógica enriquecida

La limitada incorporación de recursos tecnológicos, visuales y experienciales en las clases es vista como un obstáculo para el aprendizaje significativo. Esta categoría sugiere que la forma en que se presenta el contenido es tan importante como el contenido mismo. Una enseñanza que no innove en sus formatos ni en sus lenguajes se vuelve inaccesible para una generación acostumbrada a entornos multimodales e interactivos. Esta categoría propone una apertura a nuevas mediaciones pedagógicas que integren lo audiovisual, lo corporal, lo lúdico y lo tecnológico como vías legítimas para la construcción del saber.

4. Déficit de articulación entre contenido y realidad social

Los estudiantes reclaman una enseñanza que no se limite a la transmisión de conocimientos abstractos, sino que permita comprender la realidad y actuar sobre ella. Esta categoría enfatiza la necesidad de que las Ciencias Sociales desarrollen herramientas para la vida: pensamiento crítico, argumentación, análisis de problemas complejos, conciencia histórica y ética ciudadana. Se propone así una pedagogía contextualizada que articule teoría y práctica, escuela y comunidad, saber académico y experiencia vital.

5. Falta de profundidad como limitación cognitiva y política

La percepción de una enseñanza superficial o desarticulada afecta la posibilidad de construir aprendizajes duraderos, significativos y emancipadores. Los estudiantes reclaman no solo dinamismo, sino rigor, profundidad y proyección. Esta categoría sugiere que el cambio pedagógico no se logra únicamente con nuevos formatos, sino

también con una renovación epistemológica y didáctica que permita problematizar, investigar, crear y transformar.

Pregunta 20 CEP. ¿Qué características cree que debe tener una buena clase de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?

Las respuestas de los estudiantes evidencian una visión crítica, reflexiva y comprometida sobre lo que debería ser una clase de Ciencias Sociales y Políticas de calidad. A través de la codificación abierta, emergen los códigos: clases participativas, claridad en las explicaciones, relación con la vida cotidiana, uso de metodologías activas, inclusión del debate, empleo de recursos audiovisuales, contextualización de los temas y respeto por la voz estudiantil. Estas formulaciones construyen un modelo pedagógico deseado que dista considerablemente de las prácticas tradicionales aún predominantes.

El código clases participativas aparece como el más reiterado. Los estudiantes manifiestan que aprender Ciencias Sociales debe implicar opinar, debatir, preguntar, dialogar y construir conocimiento colectivamente. “Una buena clase es donde uno puede participar, no solo escuchar al profesor. Donde se puede debatir” (CEP7). Esta perspectiva destaca la centralidad del sujeto estudiante en el proceso pedagógico, y exige un giro radical hacia una pedagogía dialógica y emancipadora.

El segundo código más frecuente es claridad y buena explicación, donde los estudiantes insisten en que la estructuración lógica del contenido, los ejemplos concretos y el lenguaje accesible son fundamentales para comprender la complejidad de los temas sociales y políticos. “El profesor tiene que explicar bien, que todos entendamos, y dar ejemplos claros” (CEP2). Esta preocupación refuerza la importancia de una didáctica rigurosa, que no sacrifique profundidad por velocidad, ni dé por sentado el dominio del lenguaje disciplinar.

Otro aspecto resaltado es la conexión con la vida cotidiana. Los estudiantes afirman que las clases deben abordar problemas actuales, relevantes y significativos, como los derechos humanos, el conflicto armado, la corrupción, la desigualdad y la democracia. “Las clases buenas son las que nos hacen pensar en lo que pasa hoy, no solo en lo que pasó hace mil años” (Comunicación personal, ECEP14). Este código

enfatisa la necesidad de vincular lo escolar con lo social, desbordando los límites del currículo formal para hacer de la clase un espacio de interpretación crítica del presente.

También emergen códigos como uso de recursos audiovisuales, metodologías activas y espacios de debate estructurado, que señalan una apuesta por la innovación didáctica, el estímulo sensorial y la participación racional. Los estudiantes valoran que se proyecten documentales, se usen mapas, infografías, películas o plataformas interactivas, porque eso dinamiza la clase, mejora la comprensión y conecta diferentes formas de aprendizaje. “Con videos o gráficas uno se imagina mejor las cosas, no es solo leer y escribir” (Comunicación personal, ECEP5).

Finalmente, se destaca el código respeto por la voz del estudiante, como expresión de un deseo de horizontalidad, inclusión y reconocimiento. “Una buena clase es cuando nos escuchan, cuando podemos decir lo que pensamos sin que nos callen” (Comunicación personal, ECEP7). Este testimonio posiciona la subjetividad juvenil como fuente legítima de saber, y reclama un modelo de clase basado en el diálogo y la construcción colectiva.

Asimismo, al agrupar los códigos abiertos, permite que surjan las siguientes categorías axiales:

1. Participación activa y construcción dialógica del conocimiento

Esta categoría articula la demanda por una clase que no sea monotemática ni transmisiva, sino construida a partir del intercambio de ideas, el debate, la deliberación y la pregunta. La clase participativa se transforma en un espacio público escolar, donde los estudiantes ensayan formas de ciudadanía crítica. Aquí, la voz estudiantil no es un “recurso didáctico”, sino un sujeto epistémico que contribuye a problematizar los contenidos y resignificarlos. La participación se vincula, además, con la apropiación del conocimiento, pues lo que se discute, se construye; lo que se construye, se aprende.

2. Claridad conceptual y estructura didáctica del discurso

Esta categoría subraya la necesidad de una enseñanza rigurosa, clara y secuencial. Los estudiantes no piden simplificación, sino accesibilidad. Quieren docentes que organicen bien los temas, que expliquen con ejemplos, que repitan cuando sea necesario y que verifiquen la comprensión. Esta categoría señala que la

calidad de la enseñanza también depende de la capacidad docente para traducir conceptos complejos en lenguajes comprensibles, sin trivializarlos. Se trata de enseñar con profundidad, pero también con pedagogía.

3. Vinculación del saber con la vida social y cotidiana

Aquí se agrupan los códigos que reclaman una enseñanza contextualizada, situada y socialmente relevante. Las Ciencias Sociales no deben limitarse al pasado, sino explicar el presente. Los estudiantes demandan que se hable de temas actuales, controversiales y cercanos a sus intereses, como la política local, la economía del barrio, los problemas de género o las desigualdades estructurales. Esta categoría exige una pedagogía crítica, que no tema interpelar lo establecido y que asuma su rol formador en lo político y ético.

4. Innovación metodológica y diversidad de recursos

Esta categoría abarca la necesidad de salir del modelo tradicional libro-cuaderno y explorar estrategias que integren recursos audiovisuales, digitales y lúdicos. Los estudiantes reconocen que aprenden mejor cuando el contenido se presenta en formatos múltiples, adaptados a distintos estilos de aprendizaje. Además, proponen actividades prácticas, análisis de casos, simulaciones, infografías, proyectos y uso de tecnologías, no como adorno, sino como medios para enriquecer la experiencia formativa. La diversidad metodológica se convierte, así, en un derecho pedagógico.

5. Reconocimiento, escucha activa y horizontalidad pedagógica

Esta categoría pone en el centro las condiciones subjetivas y relacionales del aula. Los estudiantes no quieren ser tratados como recipientes pasivos, sino como interlocutores válidos. Quieren ser escuchados, respetados y tomados en serio. Esta categoría exige un cambio de paradigma: del docente que impone, al docente que dialoga; del currículo cerrado, al currículo emergente; del control, al reconocimiento. Una buena clase, dicen, es aquella en la que su palabra cuenta.

La reflexión estudiantil sobre la clase ideal de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas articula una propuesta pedagógica transformadora. No se trata solo de mejorar técnicas de enseñanza, sino de repensar el aula como un espacio de sentido, agencia y subjetivación política. Las voces del CEP demandan una educación social

que enseñe a pensar, a participar y a transformar. Escucharlas es el primer paso para construir una pedagogía crítica, situada y emancipadora.

Codificación Axial Integrada Preguntas 1 a 4 CEP

Las respuestas de las y los estudiantes del Colegio El Porvenir en las primeras cuatro preguntas del cuestionario configuran un entramado de significados donde la experiencia escolar se vive y se resignifica desde múltiples dimensiones que entrecruzan lo cognitivo, lo afectivo, lo proyectivo y lo relacional. En primer lugar, la escuela aparece como una plataforma de proyección vital, en la que la graduación, el acceso a la universidad o al empleo, y la adquisición de herramientas útiles como el inglés o la informática, orientan la permanencia educativa hacia metas futuras que dotan de sentido el presente escolar. Esta racionalidad instrumental convive con motivaciones más subjetivas y formativas, en las que el deseo de pensar críticamente, reflexionar sobre el mundo, desarrollar habilidades expresivas o construir una identidad propia se convierte en un motor de sentido. En esta línea, asignaturas como Filosofía, Ciencias Sociales o Educación Física son valoradas no solo por su contenido, sino por su potencial para habilitar experiencias educativas significativas, integradoras y emocionalmente relevantes.

Sin embargo, la posibilidad de que estos sentidos positivos se activen está mediada de forma decisiva por dos dimensiones transversales: la relación pedagógica y la metodología de enseñanza. El estudiantado valora altamente a los docentes que explican con claridad, que muestran disposición empática y que construyen vínculos humanos en el aula, así como aquellas prácticas didácticas que involucran, motivan y permiten aprender desde lo cotidiano y lo significativo. En contraste, la incompreensión, las metodologías expositivas o descontextualizadas y las actitudes poco receptivas del profesorado generan rechazo hacia ciertas materias y debilitan la motivación escolar. Estos elementos no son menores: constituyen puntos de inflexión en la experiencia educativa, al incidir directamente en el gusto por aprender, en la permanencia y en la forma como los y las estudiantes se vinculan al saber.

Junto a ello, la dimensión socioafectiva se revela como una capa estructurante de la vivencia escolar. La presencia de amistades, el bienestar emocional y la posibilidad de expresarse libremente en ciertos espacios curriculares son elementos

que configuran el colegio no solo como institución, sino como territorio de vínculos, afectos y pertenencia. En oposición, cuando estos espacios se ven bloqueados o ignorados por la lógica escolar dominante, surgen procesos de desvinculación subjetiva que cuestionan la capacidad de la escuela para acoger las trayectorias estudiantiles. Así, el desagrado hacia algunas asignaturas no remite solo al contenido en sí, sino a una experiencia de no reconocimiento, de falta de agencia o de exclusión simbólica que impacta en la relación con el conocimiento y con la institución.

Así, la codificación axial integrada permite comprender que la experiencia escolar en el Colegio El Porvenir no puede reducirse a una lógica única ni a una función técnica. Los sentidos que los estudiantes atribuyen a asistir al colegio, valorar ciertas asignaturas o rechazar otras se construyen en la intersección entre sus proyectos de vida, sus emociones, sus vínculos humanos y las condiciones pedagógicas que encuentran. Reconocer esta complejidad es imprescindible para avanzar hacia una propuesta educativa situada, sensible y transformadora que no solo enseñe contenidos, sino que forme sujetos críticos, éticos y capaces de habitar el mundo con sentido y dignidad.

Codificación selectiva preguntas 1 a la 4 CEP

La experiencia escolar de los estudiantes del Colegio El Porvenir, al ser analizada desde las preguntas 1 a 4 del cuestionario, revela una configuración compleja de sentidos, expectativas y tensiones en torno a su vínculo con la escuela. Las respuestas muestran que la escolaridad no se vive de manera lineal ni uniforme, sino que se teje a partir de múltiples dimensiones que cruzan lo cognitivo, lo afectivo, lo metodológico y lo estructural. Desde una perspectiva situada, esta experiencia se articula en torno a procesos de proyección vital, relaciones pedagógicas, metodologías significativas y contradicciones internas.

La primera dimensión, orientada a la proyección vital y el desarrollo personal, muestra que los estudiantes otorgan valor a la escuela si se vincula con sus metas futuras: graduarse, acceder a estudios superiores, conseguir empleo o fortalecer habilidades vitales. Esta lógica proyectiva legitima la permanencia escolar al dotarla de un horizonte de sentido, donde el colegio es percibido como medio para la realización personal. Sin embargo, esta motivación no se reduce a lo instrumental,

pues también aparece vinculada a la formación del pensamiento crítico y la construcción de la autonomía.

En segundo lugar, la presencia de una desmotivación estructural da cuenta de los límites que impone el sistema escolar a estas aspiraciones juveniles. Las dificultades en la comprensión de contenidos, las metodologías repetitivas, la desconexión entre saber escolar y realidad cotidiana, y la rigidez curricular generan experiencias de frustración, malestar y desvinculación. Estas condiciones institucionales se expresan particularmente en el rechazo hacia asignaturas de las ciencias exactas, vividas como ajenas, abstractas o poco accesibles. Este desajuste entre expectativas y experiencias refuerza procesos de desafección que erosionan el sentido del aprendizaje.

En contraposición, la dimensión del vínculo pedagógico muestra que la actitud del profesorado tiene un peso decisivo en la valoración de la experiencia escolar. Los estudiantes destacan positivamente a aquellos docentes que explican con claridad, escuchan, acompañan y comprenden las dificultades individuales. Esta relación afectiva y ética favorece la motivación, el compromiso y el sentido de pertenencia. Por el contrario, actitudes autoritarias, distantes o poco empáticas intensifican el rechazo hacia ciertas materias, mostrando que el aprendizaje es inseparable de la calidad humana del vínculo pedagógico.

La dimensión metodológica también ocupa un lugar central en las respuestas estudiantiles. Las clases activas, participativas, con juegos, debates o actividades prácticas, son valoradas por generar interés, disfrute y comprensión significativa. Esta percepción positiva recae especialmente en asignaturas como Filosofía, Educación Física, Artística o inglés, donde los estudiantes sienten que pueden pensar, expresarse o actuar desde su subjetividad. En cambio, las metodologías tradicionales centradas en la repetición o en contenidos descontextualizados son vividas como vacías, mecánicas y desconectadas del mundo real.

Por último, las tensiones internas que atraviesan las respuestas evidencian que la escuela es un escenario de contradicciones donde coexisten simultáneamente el deseo de aprender y el malestar cotidiano. Estas ambivalencias se expresan en estudiantes que valoran profundamente ciertas asignaturas o relaciones docentes,

pero que al mismo tiempo experimentan desmotivación, cansancio o falta de conexión con la escuela. Esta dimensión pone de manifiesto la heterogeneidad de trayectorias y la complejidad emocional del proceso educativo, lo cual exige respuestas pedagógicas más flexibles, sensibles y contextualizadas. Desde esta codificación axial integrada, se construye y fundamenta la categoría central emergente: “Experiencia escolar situada: entre la proyección vital y las dinámicas estructurales de la desmotivación estudiantil”.

Esta categoría sintetiza el núcleo teórico de los hallazgos, al evidenciar que el aprendizaje significativo no depende únicamente de los contenidos curriculares, sino de una compleja interacción entre las aspiraciones personales del estudiantado, las condiciones metodológicas y relacionales del entorno escolar, y las estructuras institucionales que pueden habilitar o restringir su motivación. La escuela se configura, entonces, como un espacio de disputa simbólica, donde se entrecruzan la posibilidad de agencia y las barreras estructurales que moldean la experiencia educativa cotidiana.

En este marco, la teoría sustantiva que emerge a partir de esta categoría central plantea la necesidad de transformar la escuela en un espacio vital, dialógico y formativo que no solo prepare para el futuro, sino que reconozca y acompañe los mundos juveniles en el presente. Esto implica construir una pedagogía crítica, afectiva y situada, capaz de escuchar las trayectorias estudiantiles, diversificar los lenguajes del aprendizaje y generar condiciones de reconocimiento, pertenencia y sentido. Solo así podrá el colegio dejar de ser un tránsito forzado y convertirse en un lugar de posibilidad real para el desarrollo humano.

Codificación axial integrada de las preguntas 5 a la 9 CEP

Las respuestas a las preguntas 5 a 9 del cuestionario evidencian una comprensión profunda, crítica y situada del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del estudiantado del Colegio El Porvenir. Lejos de limitarse a valoraciones generales, las voces juveniles expresan una lectura aguda de las condiciones que favorecen u obstaculizan su experiencia educativa, articulando factores pedagógicos, relacionales, institucionales y subjetivos. Esta complejidad permite construir una codificación axial integrada que visibiliza la centralidad del vínculo pedagógico, la

urgencia de metodologías activas y la necesidad de una escuela que dignifique escuche y sostenga.

Una de las dimensiones más reiteradas es la relacionada con las metodologías activas, lúdicas y participativas, valoradas como experiencias que generan interés, comprensión profunda y apropiación del conocimiento. Las clases que promueven la interacción, el trabajo colaborativo, el uso de tecnologías y la conexión con la realidad cotidiana son vistas como espacios significativos, donde el aprendizaje deja de ser una tarea impuesta para convertirse en un proceso vivo y motivador. Por el contrario, las metodologías tradicionales centradas en la exposición teórica, la copia y el ejercicio memorístico son fuertemente criticadas por generar aburrimiento, desconexión y desmotivación sostenida.

La segunda dimensión estructurante corresponde a la relación pedagógica positiva, donde el papel del docente se configura como un factor decisivo en la calidad de la experiencia escolar. Las y los estudiantes valoran altamente a los profesores que explican con claridad, escuchan, motivan, acompañan y adaptan su enseñanza a las necesidades del grupo. La empatía, el respeto, la paciencia y la disposición para resolver dudas se constituyen como cualidades imprescindibles del profesorado ideal. Esta figura docente es concebida no solo como transmisora de contenidos, sino como adulto significativo que orienta, cuida e inspira desde una ética del compromiso.

Una tercera dimensión se refiere a las condiciones institucionales y ambientales que inciden en el aprendizaje. Factores como el ruido, la interrupción de clases, la falta de recursos pedagógicos, la convivencia conflictiva y la sobrecarga de tareas afectan directamente la concentración, la motivación y el bienestar emocional. Estas condiciones no se perciben como individuales, sino como expresiones de una estructura escolar que descuida los contextos, los ritmos y las necesidades reales del estudiantado. La demanda por ambientes ordenados, materiales adecuados y tiempos equilibrados revela una conciencia crítica sobre el derecho a una educación digna.

Asimismo, las respuestas muestran con claridad la importancia de una pedagogía centrada en el estudiante, que reconozca su singularidad, sus trayectorias, sus formas de aprender y sus necesidades de acompañamiento. Los estudiantes demandan atención personalizada, retroalimentación constante y respeto por sus

procesos individuales. Esta dimensión también incluye el deseo de ser escuchados, de participar activamente en la clase, de tener voz en la construcción del conocimiento. La participación no se plantea como concesión, sino como derecho formativo que transforma la clase en comunidad de aprendizaje.

Finalmente, emerge una dimensión asociada a los factores motivacionales y afectivos, donde se visibiliza el peso de la autopercepción, el esfuerzo sostenido y el reconocimiento en el aula. La motivación se fortalece cuando los estudiantes experimentan avances, cuando son valorados por sus procesos y cuando encuentran sentido en lo que aprenden. La desmotivación, en cambio, surge cuando no se perciben resultados, cuando el conocimiento aparece como ajeno o inalcanzable, o cuando la evaluación se convierte en una práctica sancionadora. Estas voces evidencian que el aprendizaje no es solo cognitivo, sino también emocional y relacional.

En suma, la codificación axial integrada de las preguntas 5 a 9 permite comprender que la enseñanza no es un acto técnico, sino como una experiencia humana, donde el cómo se enseña, quién lo hace, en qué condiciones y para qué determinan el tipo de vínculo construido con el saber. El estudiantado del Colegio El Porvenir interpela los modos tradicionales de enseñar y exige una transformación pedagógica que articule metodologías significativas, vínculos éticos, participación activa y condiciones institucionales justas. Este análisis allana el camino para una categoría selectiva que dé cuenta de la enseñanza como proceso ético, situado y transformador.

Codificación selectiva Preguntas 5 a 9 CEP

La categoría central emergente que sintetiza los hallazgos de la codificación axial integrada de las preguntas 5 a 9 se define como: “Didáctica situada y vínculo docente: fundamentos para una experiencia escolar significativa”. Esta categoría da cuenta del núcleo organizador de los sentidos expresados por el estudiantado: el aprendizaje no se produce exclusivamente por la exposición de contenidos, sino cuando la enseñanza articula metodologías activas, relaciones pedagógicas empáticas y condiciones institucionales favorables. Esta categoría

permite construir una teoría sustantiva centrada en una pedagogía crítica, humanizante y comprometida con las realidades juveniles.

La dimensión metodológica se erige como eje estructurante de esta categoría, en la medida en que los estudiantes valoran altamente las metodologías activas, dinámicas y contextualizadas. El aprendizaje adquiere sentido cuando se fomenta la participación, el trabajo colaborativo, el uso de recursos tecnológicos y la aplicación del conocimiento a la vida cotidiana. Las prácticas tradicionales, centradas en la repetición y la exposición unidireccional, son descritas como vacías, desmotivadoras y ajenas a sus intereses. Esta tensión revela la necesidad de transitar hacia enfoques pedagógicos que reconozcan al estudiante como sujeto activo y constructor de saberes en contextos concretos.

En estrecha relación, la dimensión relacional pone de relieve que el vínculo pedagógico es condición esencial para el aprendizaje. Las y los estudiantes reconocen como ideales a aquellos docentes que enseñan con claridad, escuchan con respeto y acompañan con empatía. La figura docente se configura como facilitador de procesos formativos, más allá de la transmisión de saberes, en un rol ético y afectivo que otorga seguridad, confianza y sentido. Por el contrario, los comportamientos autoritarios, indiferentes o poco sensibles deterioran la experiencia escolar, generando desconexión, rechazo y desconfianza hacia el proceso educativo.

De manera transversal, la motivación estudiantil aparece como resultado de la interacción entre estrategias didácticas significativas, vínculos afectivos y condiciones escolares justas. Los estudiantes no conciben la motivación como una disposición meramente individual, sino como una respuesta a contextos pedagógicos que les permiten comprender, participar y sentirse reconocidos. Elementos como la claridad en la enseñanza, la contextualización de contenidos y el reconocimiento del esfuerzo personal son claves para sostener el deseo de aprender y construir trayectorias escolares con sentido.

Por otro lado, la dimensión estructural y contextual actúa como mediadora de toda la experiencia escolar. La sobrecarga de actividades, la falta de recursos adecuados, la inestabilidad en el desarrollo de las clases y la negligencia institucional frente a los conflictos de convivencia o las tensiones emocionales son factores

identificados como obstáculos al aprendizaje. Los estudiantes no naturalizan estas condiciones, sino que las nombran como problemas transformables mediante políticas escolares comprometidas con el bienestar, la equidad y la justicia pedagógica. La calidad de la enseñanza, en este marco, es inseparable de la calidad de la escuela como entorno vital.

En síntesis, la categoría central “Didáctica situada y vínculo docente: fundamentos para una experiencia escolar significativa” permite comprender que una educación de calidad no se agota en la cobertura curricular ni en los resultados evaluativos, sino que se funda en la construcción de experiencias formativas que integren lo cognitivo, lo afectivo, lo relacional y lo contextual. Esta teoría sustantiva, derivada de las voces estudiantiles, subraya la urgencia de transformar los modelos de enseñanza en clave de participación, cuidado y sentido, proponiendo un paradigma educativo sensible a las condiciones de vida del estudiantado y comprometido con su derecho a aprender en contextos dignos, dialogantes y transformadores.

Codificación axial integrada preguntas 10 a la 15 CEP

Las voces estudiantiles del Colegio El Porvenir construyen una noción compleja de la formación política y ciudadana que trasciende el formalismo legalista y demanda experiencias pedagógicas contextualizadas, críticas y participativas. A partir del análisis integrado de las preguntas 10 a 15, se evidencia una profunda interrelación entre el conocimiento político, la práctica ciudadana, el pensamiento crítico y las condiciones institucionales que configuran la experiencia formativa en esta dimensión. Los estudiantes reclaman una formación que no se limite al saber teórico, sino que los habilite para la acción transformadora en contextos democráticos y conflictivos, donde el ejercicio de la ciudadanía exige agencia, juicio ético e intervención concreta en lo público.

La primera categoría axial que emerge con fuerza es el conocimiento político y normativo como fundamento de la ciudadanía crítica, donde los estudiantes reconocen la importancia de comprender el sistema político, los derechos, deberes y leyes, no como fines en sí mismos, sino como herramientas para ejercer con responsabilidad su lugar en la sociedad. Esta dimensión revela una expectativa clara hacia la escuela como espacio de alfabetización política, no limitada a lo técnico o memorístico, sino

articulada con la vida cotidiana, la toma de decisiones informadas y la posibilidad de defender sus derechos ante las injusticias del entorno. Esta comprensión se vincula con una lectura ética del poder y la legalidad, en la que la justicia y la equidad deben ser los criterios orientadores de la acción ciudadana.

En diálogo con esta base cognitiva, se consolida la categoría participación y compromiso político como práctica transformadora del sujeto ciudadano. Los estudiantes asumen que ser ciudadano implica actuar, deliberar, intervenir en los asuntos públicos y comprometerse con el bien común desde edades tempranas. Esta agencia política se manifiesta en propuestas de debates, proyectos comunitarios, simulaciones democráticas y actividades vinculadas con el territorio. No se trata solo de “aprender sobre política”, sino de vivirla en la escuela como espacio público, donde la palabra, la organización y el disenso se conviertan en experiencias formativas. La ciudadanía, entonces, se configura como una praxis que requiere condiciones institucionales de apertura, escucha y participación real.

Junto a lo anterior, emerge una tercera categoría axial centrada en el pensamiento crítico y la autonomía intelectual como ejes de la formación política en el siglo XXI. Los estudiantes expresan la necesidad de construir su propia opinión frente a los discursos políticos, los medios de comunicación y las narrativas dominantes. La formación ciudadana es valorada cuando les permite discernir, contrastar, argumentar y tomar posición frente a las injusticias y manipulaciones ideológicas. Esta perspectiva posiciona a la escuela como espacio privilegiado para el desarrollo del juicio ético, la deliberación informada y la reflexión situada sobre los conflictos sociales que atraviesan sus vidas. Lejos de demandar respuestas cerradas, los estudiantes exigen herramientas para pensar críticamente el mundo.

La dimensión ética y relacional de la ciudadanía se articula en la categoría valores democráticos y convivencia plural como pilares de la vida ciudadana. Respeto, solidaridad, responsabilidad y empatía son identificados como principios esenciales para construir comunidad en medio de la diferencia. Esta dimensión no se concibe como un simple código moral, sino como un modo de estar con otros que habilita el diálogo, el reconocimiento mutuo y la resolución no violenta de los conflictos. La escuela es vista como microcosmos donde estos valores deben practicarse

cotidianamente, no solo enseñarse. De allí que los estudiantes exijan una cultura escolar coherente con los principios democráticos que se pretende inculcar, capaz de modelar en sus prácticas lo que predica en su currículo.

A nivel institucional, se configura una quinta categoría axial que problematiza el lugar que ocupa la formación ciudadana en la escuela: fragmentación curricular y ausencia de una política institucional clara sobre la educación ciudadana. Las respuestas reflejan una percepción ambivalente: algunos estudiantes reconocen esfuerzos puntuales, pero la mayoría señala la superficialidad, desarticulación y escasa relevancia práctica de los contenidos trabajados. La experiencia educativa está mediada por el compromiso individual del docente, lo que evidencia una ausencia de visión institucional robusta que garantice la sistematicidad, transversalidad y coherencia de la formación ciudadana. Esta categoría interpela directamente a los proyectos educativos institucionales y llama a superar el formalismo prescriptivo para pasar a una implementación viva, crítica y situada de lo político en la escuela.

Finalmente, emerge una categoría axial que, lejos de ser residual, se convierte en alerta pedagógica: desinterés y desconocimiento como efectos de una escolarización despolitizada y abstracta. Algunos estudiantes expresan no tener claridad sobre el significado de formarse como ciudadanos o sobre la utilidad de estos saberes para su vida. Este dato, lejos de ser leído como apatía juvenil, debe interpretarse como síntoma de una brecha formativa que impide que la escuela conecte la política con las preocupaciones, realidades y lenguajes de sus estudiantes. Esta categoría invita a repensar el currículo desde una pedagogía que recupere el sentido vital de lo político y lo convierta en experiencia formativa significativa.

En conjunto, las categorías axiales construidas permiten afirmar que los estudiantes del Colegio El Porvenir conciben la ciudadanía como una práctica situada, ética, participativa y transformadora, cuya formación debe ir más allá de lo normativo para anclarse en experiencias escolares concretas. La codificación axial integrada de las preguntas 10 a 15 revela que una educación política de calidad requiere metodologías activas, vínculos pedagógicos auténticos, un currículo crítico y una cultura institucional democrática.

Codificación selectiva pregunta de la 10 a la 15 CEP

La categoría central que emerge de la codificación selectiva de las preguntas 10 a 15 del Colegio El Porvenir se formula como "Formación política y ciudadana como práctica crítica, ética y situada", la cual sintetiza la comprensión que los estudiantes construyen en torno a su proceso formativo en ciudadanía. Este núcleo teórico revela que, para los estudiantes, la formación política no puede reducirse a un saber normativo o formal, sino que debe materializarse como experiencia vivida que articula el pensamiento crítico, la participación, el compromiso ético y la conexión contextual con los problemas sociales reales. Se trata de una ciudadanía que no solo se enseña, sino que se ejercita y se disputa en la vida cotidiana de la escuela.

Esta categoría central se sostiene sobre cinco dimensiones interrelacionadas que estructuran el sentido profundo de la formación política desde la perspectiva estudiantil. En primer lugar, la ciudadanía informada y consciente aparece como base cognitiva y normativa, donde el conocimiento de leyes, instituciones y derechos se valora como condición necesaria pero no suficiente. El saber político debe trascender lo técnico y convertirse en instrumento de análisis y empoderamiento. La alfabetización política, en este sentido, no puede ser un ejercicio de memorización, sino una práctica reflexiva que habilite la comprensión estructural de la realidad y el ejercicio autónomo de la ciudadanía.

En segundo lugar, los estudiantes posicionan la participación como praxis transformadora, entendida no como un acto simbólico o esporádico, sino como una experiencia cotidiana de deliberación, acción y corresponsabilidad. La ciudadanía cobra sentido cuando se encarna en espacios reales donde los jóvenes pueden tomar decisiones, debatir, organizarse y construir colectivamente alternativas a los problemas que enfrentan. Esta dimensión exige una escuela abierta a la democracia participativa, donde el gobierno escolar, los proyectos comunitarios y las dinámicas colaborativas de aula sean escenarios formativos en los que la ciudadanía se experimente de forma concreta y significativa.

En estrecha relación con lo anterior, se sitúa el pensamiento crítico como eje transversal de la formación ciudadana. Los estudiantes expresan que una ciudadanía auténtica solo es posible si se desarrolla la capacidad de pensar de manera autónoma,

cuestionar discursos dominantes, argumentar con fundamento y posicionarse éticamente frente a los dilemas del mundo actual. Esta dimensión demanda una pedagogía dialógica que no imponga verdades, sino que promueva la construcción colectiva del conocimiento, el disenso razonado y la interrogación permanente del orden social y político. En este sentido, el pensamiento crítico no se asume como una habilidad técnica, sino como una actitud vital frente al poder, la norma y la injusticia.

La cuarta dimensión, la tensión entre los discursos institucionales y las prácticas escolares despolitizadas, evidencia una profunda contradicción que los estudiantes denuncian con claridad: mientras se habla de ciudadanía democrática, participación y derechos en los discursos oficiales, la experiencia escolar cotidiana muchas veces reproduce relaciones verticales, autoritarismo y exclusión. Esta incoherencia estructural deslegitima la formación política en la escuela, al tiempo que fortalece una cultura cívica superficial y funcional. Frente a ello, los estudiantes reclaman una coherencia pedagógica entre lo que se enseña y lo que se vive, donde la escuela sea un espacio efectivamente democrático y no un simulacro de ciudadanía.

Finalmente, se consolida la dimensión metodológica como clave para una ciudadanía crítica y situada. Las metodologías participativas, lúdicas y colaborativas no son valoradas solo por su eficacia didáctica, sino porque posibilitan la vivencia de la ciudadanía como ejercicio práctico de diálogo, corresponsabilidad y construcción común. Los debates, las simulaciones, los proyectos comunitarios o el análisis de coyunturas no son simples herramientas pedagógicas, sino actos políticos en sí mismos, que forman en la acción, en la palabra compartida y en la capacidad de transformación social. Esta dimensión pone en cuestión la enseñanza de la ciudadanía como un contenido accesorio, proponiendo en su lugar un modelo pedagógico integral y situado.

En conjunto, la categoría selectiva "Formación política y ciudadana como práctica crítica, ética y situada" permite consolidar una teoría sustantiva donde los estudiantes no son receptores pasivos de contenidos normativos, sino sujetos políticos en formación que reclaman una educación coherente, vivencial y emancipadora. Esta teoría sustantiva interpela las formas tradicionales de enseñanza de la ciudadanía y exige una reconfiguración profunda del currículo, las prácticas pedagógicas y la cultura

escolar. La formación política, desde esta perspectiva, no se limita a enseñar el deber ser del ciudadano, sino que se convierte en un proceso formativo integral, anclado en la experiencia, orientado por la ética, atravesado por el pensamiento crítico y comprometido con la transformación social.

Codificación axial integrada preguntas 16 a 20 CEP

Las representaciones estudiantiles sobre las Ciencias Sociales revelan una comprensión múltiple, que oscila entre una visión crítica del presente y una apreciación por su utilidad cotidiana. Desde esta perspectiva, el campo disciplinar es comprendido como un medio para analizar la vida social, interpretar relaciones humanas y cuestionar estructuras normativas. Esta mirada integradora supera el reduccionismo memorístico y posiciona a las Ciencias Sociales como herramienta para la lectura compleja del mundo y la construcción de agencia.

Uno de los núcleos temáticos más consistentes es el interés por la historia como recurso para comprender el presente. Los estudiantes valoran el estudio histórico no como una narración del pasado, sino como una herramienta crítica para entender las raíces de los conflictos actuales. Esta conexión con la actualidad les permite apropiarse del conocimiento desde una perspectiva situada, favoreciendo la emergencia de memorias activas y conciencias históricas capaces de interpelar las injusticias contemporáneas.

En línea con lo anterior, se destaca la demanda por una enseñanza conectada con la realidad social. Los estudiantes reclaman clases que aborden problemáticas contemporáneas, que les permitan debatir, analizar y formular posturas críticas frente a temas como corrupción, desigualdad o participación política. Esta exigencia revela una necesidad de pedagogías contextualizadas, que hagan del aula un espacio de interpretación ética y deliberación pública sobre el mundo social.

La comprensión del comportamiento humano y las relaciones sociales también emerge como categoría axial significativa. Los estudiantes reconocen que las Ciencias Sociales les permiten explorar cómo se configuran las normas, los vínculos, los roles y las instituciones. Esta dimensión relacional resulta fundamental para comprender las

dinámicas micro y macro del entorno social, desde la familia hasta el Estado, facilitando una lectura ética y situada de la convivencia humana.

El pensamiento crítico es valorado como una competencia transversal aplicable a múltiples ámbitos de la vida. Los estudiantes destacan que las Ciencias Sociales fortalecen su autonomía intelectual, su capacidad para discernir y su juicio frente a la información que reciben. Esta habilidad les permite tomar decisiones informadas, evitar manipulaciones mediáticas y posicionarse éticamente ante situaciones complejas. La crítica se convierte así en una herramienta de ciudadanía activa.

Asimismo, se evidencia una valoración explícita del conocimiento político y jurídico como medio de empoderamiento ciudadano. Los estudiantes reconocen que conocer sus derechos, deberes y el funcionamiento del Estado les permite defenderse ante las injusticias y participar con criterio en los asuntos públicos. Esta conciencia cívica, lejos de ser pasiva o meramente normativa, se articula con una voluntad transformadora y una necesidad de formación práctica y actualizada.

La aplicabilidad de los saberes sociales a la vida cotidiana aparece como una demanda constante. Los estudiantes expresan que las Ciencias Sociales deben ayudarles a entender la economía, resolver conflictos, tomar decisiones responsables y comprender las dinámicas de su entorno. Esta dimensión práctica da sentido al aprendizaje, transformándolo en una herramienta vital para la vida individual y colectiva. La escuela, en este sentido, debe promover una pedagogía de la vida pública.

Sin embargo, también emerge con fuerza la crítica a las metodologías tradicionales, vistas como un obstáculo para la apropiación significativa del conocimiento. Los estudiantes rechazan las clases expositivas, repetitivas y descontextualizadas, y demandan pedagogías activas, colaborativas y críticas. La innovación metodológica no es vista como accesorio, sino como condición para una educación relevante, inclusiva y emancipadora.

En este marco, las Ciencias Sociales son interpeladas como espacio privilegiado para ensayar la participación, la deliberación y el pensamiento democrático. Las clases que permiten debatir, expresar ideas, construir colectivamente y sentirse escuchados son las más valoradas. Esta horizontalidad pedagógica refuerza la idea de que los

estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que se constituyen como sujetos políticos cuando sus voces son reconocidas.

Por último, se evidencia una tensión entre el potencial formativo de las Ciencias Sociales y su enseñanza real. Algunos estudiantes perciben que el área es tratada de forma fragmentada, superficial o alejada de sus intereses. Esta distancia limita la construcción de aprendizajes significativos y compromete la función crítica del campo. La articulación entre contenido, metodología y contexto es, entonces, una condición indispensable para una formación ciudadana transformadora.

Codificación selectiva preguntas 16 a la 20 CEP

La categoría central emergente "Formación ciudadana crítica desde una pedagogía situada y transformadora" condensa la interpretación que los estudiantes hacen del campo de las Ciencias Sociales como espacio formativo clave para comprender, habitar y transformar el mundo social. Esta comprensión se funda en la apropiación crítica del conocimiento social, en su conexión con la vida cotidiana y en la exigencia de una pedagogía comprometida con el desarrollo de la agencia política juvenil. No se trata simplemente de aprender contenidos, sino de construir saberes que permitan leer la realidad con profundidad y actuar sobre ella con responsabilidad.

En primer lugar, los estudiantes otorgan un lugar central a la comprensión crítica y situada del saber social. Las Ciencias Sociales son valoradas como un campo de conocimiento que articula historia, política, economía y cultura, permitiendo interpretar las estructuras que configuran la sociedad. Esta comprensión se distancia de las definiciones meramente escolares y se orienta hacia una lectura comprometida del entorno. La escuela, desde esta perspectiva, debe convertirse en un escenario de análisis, reflexión y acción transformadora que posibilite la construcción de sujetos conscientes de su tiempo.

En esta línea, la pertinencia del saber para la vida cotidiana emerge como una dimensión clave. Los estudiantes reconocen que el conocimiento social les permite actuar de forma informada, ejercer sus derechos, comprender las problemáticas de su contexto y asumir responsabilidades colectivas. Las Ciencias Sociales son vistas como herramientas de orientación vital, no como asignaturas accesorias. Esta aplicabilidad confiere al saber un valor formativo profundo, que exige superar la enseñanza centrada

en la repetición y avanzar hacia aprendizajes que impacten en las prácticas concretas de ciudadanía.

Junto a esta valorización, se expresa una crítica contundente a las metodologías tradicionales. La exposición expositiva, el dictado mecánico y la desconexión temática con la realidad son señalados como obstáculos para el aprendizaje significativo. Esta crítica no cuestiona el contenido de las Ciencias Sociales, sino la forma en que este se enseña. Los estudiantes reclaman metodologías participativas, debates, trabajo colaborativo y recursos didácticos diversos que permitan apropiarse del conocimiento desde la experiencia, el diálogo y la reflexión situada. Se configura así una pedagogía reclamada: activa, dialógica y transformadora.

Esta demanda se traduce en la formulación de un ideal educativo centrado en la participación estudiantil. La clase deseada es aquella en la que la voz del estudiante es escuchada, donde el saber se construye colectivamente y se problematizan las tensiones sociales. Esta pedagogía transformadora reconoce las subjetividades juveniles, valida su experiencia y promueve la co-construcción del conocimiento desde relaciones horizontales. El aula es reconfigurada como un laboratorio democrático, donde se ensayan formas de deliberación, liderazgo y compromiso ciudadano.

El pensamiento crítico, finalmente, aparece como la columna vertebral de la formación ciudadana. No se reduce a una habilidad cognitiva, sino que representa una postura ética y política. Implica cuestionar lo establecido, identificar injusticias, argumentar con autonomía y construir una voz propia frente al mundo. Esta capacidad crítica no puede desarrollarse en contextos autoritarios o metodologías pasivas; requiere espacios de libertad, reconocimiento y reflexión colectiva. Desde esta perspectiva, las Ciencias Sociales deben enseñar a pensar con otros, pero también a pensar contra los dispositivos que perpetúan la exclusión y la desigualdad.

En síntesis, la categoría "Formación ciudadana crítica desde una pedagogía situada y transformadora" condensa una teoría sustantiva robusta, en la que el saber social es resignificado como herramienta de comprensión, de empoderamiento y de acción. El estudiantado del Colegio El Porvenir no concibe la educación ciudadana como un contenido complementario, sino como el eje articulador de una experiencia

escolar con sentido, centrada en la dignidad del saber, la justicia epistémica y la capacidad transformadora de la escuela.

Teoría fundamentada Preguntas 1 a 4 CCAH, CCPLG, CEP

La teoría fundamentada emergente, construida a partir de la codificación selectiva de las preguntas 1 a 4 en los tres colegios analizados, se denomina Pedagogía situada crítica e integral para la formación ciudadana activa. Esta teoría sintetiza los sentidos compartidos y diferenciados que los estudiantes otorgan a su experiencia escolar, reconociendo que la motivación, el aprendizaje significativo y la ciudadanía no son elementos aislados, sino dimensiones interdependientes que se configuran en un entramado pedagógico, emocional y contextual.

Desde la perspectiva estudiantil, la motivación escolar emerge como una construcción relacional y proyectiva, anclada en horizontes vitales personales, pero también modelada por las condiciones metodológicas, afectivas y estructurales del entorno educativo. La escuela adquiere sentido cuando dialoga con sus aspiraciones, reconoce sus trayectorias y les permite imaginar futuros posibles. En contraste, cuando se percibe como una institución ajena, repetitiva o autoritaria, genera desafección, desinterés o rechazo.

El aprendizaje significativo se constituye como el eje vertebral del sentido escolar. Los estudiantes valoran aquellas experiencias que conectan con su vida cotidiana, estimulan la reflexión y les permiten comprender la realidad social en la que están inmersos. Las asignaturas y estrategias pedagógicas que promueven la participación, el pensamiento crítico y la contextualización de los saberes son vividas como oportunidades de crecimiento personal y colectivo. Por el contrario, las prácticas descontextualizadas, mecánicas o memorísticas son vistas como obstáculos para el desarrollo cognitivo y ético.

Asimismo, la dimensión socioemocional es transversal a toda experiencia formativa. La relación con los docentes, el clima escolar y el reconocimiento mutuo impactan profundamente en la disposición al aprendizaje. El vínculo pedagógico, cuando se construye desde la empatía, el respeto y la horizontalidad, se transforma en un soporte vital para la motivación y la construcción de subjetividades críticas. La

pedagogía situada, en este marco, no solo enseña contenidos, sino que cuida, escucha y acompaña.

A su vez, la ciudadanía activa aparece como una práctica transversal y cotidiana, no limitada al área de Ciencias Sociales. Participar, deliberar, cuestionar y transformar son acciones que los estudiantes reconocen como parte de su experiencia escolar cuando las condiciones pedagógicas lo permiten. La ciudadanía, para ellos, se aprende haciendo: opinando en clase, construyendo saberes colectivos, ejerciendo derechos en contextos reales y significativos. Esta experiencia exige que la escuela se asuma como espacio político y formador de sujetos sociales conscientes.

Finalmente, esta teoría sostiene que la pedagogía situada crítica e integral es aquella que articula el desarrollo de competencias ciudadanas con procesos educativos contextualizados, emocionalmente sostenidos y éticamente comprometidos. No se trata de mejorar técnicas de enseñanza, sino de reconfigurar la escuela como un lugar de reconocimiento, agencia y posibilidad. Una escuela que acoge las trayectorias juveniles, potencia el pensamiento crítico y habilita el ejercicio de la ciudadanía transformadora.

Teoría fundamentada Preguntas 5 a 9 CCAH, CCPLG, CEP

La teoría sustantiva emergente que articula los sentidos construidos por los estudiantes en las preguntas 5 a 9 se denomina Didáctica reflexiva, dialógica y situada como fundamento del aprendizaje significativo, la motivación y la formación ciudadana. Esta teoría integra críticamente las experiencias estudiantiles en relación con la enseñanza, el vínculo docente, la metodología empleada y las condiciones estructurales que median el aprendizaje. Su construcción se sustenta en el entrelazamiento de las dimensiones pedagógica, relacional, emocional y política de la vida escolar.

Desde la mirada del estudiantado, el aprendizaje significativo surge cuando el saber escolar se vincula con la vida cotidiana, cuando se enseña con claridad, y cuando los contenidos se trabajan desde metodologías activas, participativas y contextualizadas. Los estudiantes valoran profundamente las clases donde se sienten protagonistas, pueden discutir, aplicar conocimientos reales o construir en

colaboración. Por ello, rechazan las prácticas unidireccionales, abstractas o repetitivas que fracturan el sentido del aprendizaje y refuerzan la desconexión.

La figura del docente adquiere centralidad como mediador ético, emocional y cognitivo del proceso formativo. Su rol trasciende la transmisión de contenidos, y se redefine como facilitador del aprendizaje, generador de confianza, escucha activa y acompañamiento. Los estudiantes reconocen que una enseñanza efectiva solo es posible en el marco de relaciones pedagógicas horizontales, basadas en la empatía, el respeto y la adaptabilidad. Por el contrario, las actitudes autoritarias, indiferentes o desmotivadas son vividas como barreras que deterioran tanto la motivación como el vínculo con el conocimiento.

La motivación, lejos de ser una disposición interna individual, se configura como el resultado de condiciones pedagógicas, afectivas y estructurales. El deseo de aprender emerge cuando se reconoce la voz estudiantil, se valida su contexto, se cuida el bienestar emocional y se construyen espacios educativos seguros y estimulantes. Esta motivación se fortalece cuando el aprendizaje es reconocido como útil, cuando se fomenta la participación crítica y cuando se genera sentido de pertenencia en la comunidad escolar.

Además, las condiciones estructurales e institucionales aparecen como mediadores decisivos. La falta de recursos, la sobrecarga de actividades, la desorganización interna o el desconocimiento de las situaciones personales complejizan el acceso equitativo al aprendizaje. Estas barreras son visibilizadas por el estudiantado no como obstáculos naturales, sino como fallas institucionales transformables. Desde su perspectiva, una enseñanza justa exige una escuela capaz de acoger, acompañar y adaptarse a las realidades múltiples que configuran la vida estudiantil.

De forma transversal, la dimensión ciudadana emerge en los relatos estudiantiles como horizonte formativo implícito. Metodologías como el debate, el trabajo en grupo, los proyectos comunitarios o el análisis crítico de la realidad permiten formar pensamiento autónomo y sentido de agencia. Así, la didáctica reflexiva, dialógica y situada no solo responde a la necesidad de enseñar mejor, sino que actúa

como vehículo de formación política, preparando a los estudiantes para actuar, decidir y transformar su entorno desde el ejercicio activo de su ciudadanía.

En síntesis, esta teoría sustantiva propone una comprensión integral del proceso educativo desde la mirada del estudiantado, donde enseñar y aprender son prácticas profundamente relacionales, contextuales y éticas. La motivación, el aprendizaje y la ciudadanía no se desarrollan de manera aislada, sino en la intersección entre la metodología utilizada, el vínculo humano, las condiciones institucionales y el reconocimiento de los mundos juveniles. La transformación educativa, desde esta perspectiva, pasa por repensar radicalmente la práctica docente y la estructura escolar, para construir espacios de formación críticos, sensibles y comprometidos con la justicia social y el derecho a aprender dignamente.

Teoría fundamentada Preguntas 10 a 15 CCAH, CCPLG, CEP

La teoría sustantiva que emerge del análisis comparativo de las preguntas 10 a 15 se articula bajo la categoría central Formación política y ciudadana situada como práctica crítica, ética y transformadora en el siglo XXI. Esta teoría se construye desde la voz del estudiantado, quien interpela de manera directa los enfoques normativos, descontextualizados y verticales de la educación cívica tradicional. En su lugar, los jóvenes exigen una pedagogía política que integre el pensamiento crítico, la acción participativa, la reflexión ética y la experiencia vivida en sus territorios.

En primer lugar, la ciudadanía informada es reconocida como un punto de partida necesario, pero no suficiente. Los estudiantes valoran el conocimiento sobre derechos, deberes e instituciones, pero insisten en su necesidad de contextualización y problematización. Reclaman una alfabetización política que no reproduzca discursos hegemónicos, sino que habilite la lectura crítica del entorno, el cuestionamiento de las desigualdades y el análisis autónomo del poder. Esta demanda configura un modelo educativo que prioriza la comprensión profunda sobre la acumulación mecánica de datos normativos.

La participación emerge como eje estructurante de esta teoría, comprendida no como formalidad institucional, sino como praxis transformadora. El estudiantado identifica que su aprendizaje político se fortalece cuando tiene voz, agencia y responsabilidad en decisiones reales. Experiencias como debates, proyectos

comunitarios o simulaciones son valoradas no solo por su contenido, sino por su capacidad para encarnar la ciudadanía como ejercicio colectivo, deliberativo y ético. Esta vivencia situada de la democracia se opone a las prácticas escolares que restringen la voz juvenil y reproducen jerarquías autoritarias.

El pensamiento crítico aparece como condición indispensable de una ciudadanía activa. No se trata únicamente de formar opinadores, sino de habilitar el juicio argumentado, la interrogación de normas injustas y la creación de alternativas frente a la exclusión o la desigualdad. Esta capacidad crítica, estrechamente ligada a la agencia política, se construye cuando el currículo se abre al conflicto, al disenso y a la pluralidad. La escuela, entonces, debe dejar de ser espacio de obediencia y convertirse en lugar de construcción política desde las experiencias, las preguntas y las resistencias de los estudiantes.

Una dimensión transversal de esta teoría es la ética ciudadana como principio de coherencia entre discurso y acción. Valores como la justicia, la solidaridad, el respeto o la transparencia no son evocados como abstracciones, sino como exigencias ante un contexto político percibido como corrupto o distante. Los estudiantes demandan una formación ética que les permita posicionarse frente a las injusticias, actuar con responsabilidad colectiva y construir vínculos de cuidado en sus comunidades. Esta ética, vivida en el aula y en la escuela, debe permear los contenidos, las relaciones y la gestión institucional.

Por último, la teoría señala la contradicción entre los discursos institucionales sobre democracia y las prácticas escolares despolitizadas. Aunque se hable de participación, muchas escuelas refuerzan lógicas autoritarias, silencian las voces estudiantiles y reducen la formación ciudadana a contenidos descontextualizados. Esta tensión, denunciada con claridad por el estudiantado, revela la necesidad de una transformación estructural que vuelva coherente el decir y el hacer institucional. La formación política solo será significativa si se ancla en experiencias escolares que practiquen la democracia, el diálogo y la justicia cotidiana.

En síntesis, la teoría Formación política y ciudadana situada como práctica crítica, ética y transformadora en el siglo XXI propone un modelo educativo profundamente comprometido con el presente. Reconoce a los estudiantes como

sujetos políticos en formación, capaces de analizar, participar y transformar. Plantea que la ciudadanía no se enseña, se vive; no se transmite, se ejerce. Desde esta perspectiva, la escuela debe ser un laboratorio democrático, una comunidad ética y un espacio de acción colectiva donde se gesticione una ciudadanía crítica, autónoma y socialmente comprometida.

Teoría Fundamentada Preguntas 16 a 20 CCAH, CCPLG, CEP

La teoría sustantiva que emerge del análisis comparativo de las respuestas estudiantiles en torno a las preguntas 16 a 20 se articula en torno a la categoría central Formación ciudadana crítica desde una pedagogía situada y transformadora. Esta teoría propone una relectura radical del sentido de las Ciencias Sociales en la escuela, reconociéndolas no como un simple campo de conocimiento, sino como un dispositivo formativo ético, político y epistémico desde el cual se configuran subjetividades ciudadanas capaces de comprender críticamente la realidad, participar activamente en lo público y actuar con responsabilidad frente a las tensiones de su tiempo.

Desde esta perspectiva, el conocimiento social se resignifica como herramienta vital para leer el mundo desde una mirada comprometida con la transformación. Los estudiantes de los tres colegios coinciden en que las Ciencias Sociales solo adquieren sentido cuando permiten conectar el saber con la vida, cuando explican las desigualdades que les afectan y cuando abren preguntas sobre el poder, la justicia y la participación. Esta lectura situada, atravesada por el contexto, la experiencia y la conflictividad social, desborda el currículo tradicional y reclama una enseñanza anclada en las realidades locales y las preguntas históricas que configuran el presente.

La centralidad del pensamiento crítico se instala como condición estructurante de la experiencia formativa en ciudadanía. Para el estudiantado, pensar críticamente no es solo una habilidad académica, sino una práctica política cotidiana: implica cuestionar verdades impuestas, argumentar con autonomía, identificar relaciones de dominación y formular alternativas éticas. Esta competencia crítica, lejos de ser neutra, se configura como una disposición activa a leer la realidad desde una posición de agencia, resistencia y transformación. Es precisamente esta capacidad la que permite transitar de una ciudadanía normativa a una ciudadanía crítica y deliberativa.

A su vez, la pedagogía situada emerge como el marco didáctico necesario para materializar esta formación ciudadana crítica. Las voces estudiantiles son contundentes al señalar que las metodologías tradicionales —centradas en la repetición de contenidos y la exposición unidireccional— impiden el aprendizaje significativo y limitan la experiencia democrática en el aula. En cambio, valoran profundamente las metodologías activas y dialógicas que promueven el debate, el trabajo colaborativo, los proyectos comunitarios y la simulación de procesos políticos. Estas prácticas no solo facilitan el aprendizaje, sino que constituyen en sí mismas ejercicios de ciudadanía vivida y agencia colectiva.

En este modelo teórico también se destaca la ciudadanía situada como una práctica que se ejerce en lo cotidiano, más allá del aula y de los acontecimientos de la normatividad en los escenarios externos a la escuela. Los estudiantes entienden que la participación, la toma de decisiones, la deliberación crítica y el liderazgo son experiencias formativas que deben vivirse de forma real y continua en la escuela. Así, la construcción ciudadana no es una meta futura, sino una experiencia presente que se juega en cada vínculo, en cada conflicto y en cada acto pedagógico. Desde esta mirada, la escuela se reconfigura como espacio público donde se aprende a convivir, a disentir y a actuar con otros.

La teoría también denuncia la disonancia entre los discursos institucionales que promueven la ciudadanía democrática y las prácticas escolares que refuerzan la verticalidad, la exclusión y el silenciamiento estudiantil. Esta contradicción estructural limita la formación ética y política del estudiantado, al tiempo que revela la necesidad de una coherencia radical entre lo que se enseña y lo que se vive. La ciudadanía crítica no puede florecer en un clima escolar autoritario o indiferente; requiere condiciones institucionales que reconozcan la voz estudiantil como fuente legítima de saber y acción.

En síntesis, la teoría fundamentada Formación ciudadana crítica desde una pedagogía situada y transformadora redefine el lugar de las Ciencias Sociales en la escuela como núcleo político-pedagógico de construcción de ciudadanía en el siglo XXI. Esta propuesta se basa en el pensamiento crítico como eje epistémico, en la metodología activa como condición didáctica, en la ética como principio político, y en

la participación como forma de vida democrática. Se trata de una apuesta por una escuela que eduque para pensar, para cuestionar, para actuar y para transformar; una escuela que reconozca al estudiantado como sujeto político en formación y como actor central en la disputa por una sociedad más justa, plural y democrática.

Codificación Abierta docentes CCAH, CCPLG y CEP

Codificación abierta pregunta 1 docentes

El análisis cualitativo de las respuestas proporcionadas por los docentes de los tres colegios participantes permitió identificar un conjunto significativo de códigos abiertos que emergen del lenguaje y sentido atribuido por los propios actores a su práctica pedagógica. Mediante una lectura comparativa, interpretativa y rigurosa de los fragmentos discursivos, se construyeron unidades conceptuales que resumen nociones clave sobre la enseñanza de las ciencias sociales en clave pedagógica.

El proceso de categorización abierta permitió agrupar los códigos emergentes en cuatro grandes categorías que sintetizan las comprensiones docentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Pedagogía como orientación y estructuración de procesos	Orientación de procesos de enseñanza-aprendizaje, Fundamentación teórica de la enseñanza	7
Enseñanza situada y transformadora	Enfoque didáctico contextualizado, Promoción del pensamiento crítico, Reconocimiento de la diversidad y equidad	6
Formación para la vida y el desarrollo humano	Formación integral para la vida, Inspiración y motivación del aprendizaje	3
Autonomía y autorregulación del aprendizaje	Regulación y autonomía del aprendizaje	1

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el ejercicio interpretativo desarrollado encontramos las categorías que permiten comprender de manera profunda las representaciones que emergen en torno al sentido de la pedagogía desde las voces de los participantes. La primera de ellas, centrada en la pedagogía como orientación y estructuración de procesos, expresa una concepción en la que la práctica docente requiere una guía clara y fundamentada,

tanto desde lo técnico como desde lo reflexivo. En esta perspectiva, la pedagogía se configura como un entramado de decisiones que da coherencia, propósito y dirección a los procesos de enseñanza-aprendizaje, alejándose de una visión instrumental o espontánea de la educación. Se reconoce en ella una función organizadora, capaz de articular el saber pedagógico con las exigencias del aula, a través de una planificación sustentada en fundamentos teóricos sólidos que otorgan sentido a las prácticas educativas.

Así lo expresa un docente al señalar que “es una disciplina que se encarga de orientar prácticas de enseñanza-aprendizaje, es fundamental ya que ofrece diferentes opciones para mejorar procesos” (DCSP6). Otro participante refuerza esta visión al afirmar que “es el conjunto de conceptos teóricos que permiten guiar más asertivamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, son esenciales para poder enfocar la didáctica de manera adecuada acorde a los objetivos y/o metas planteadas desde el currículo” (DCSP1). Lejos de ser un conjunto de técnicas aisladas, la pedagogía aparece como un horizonte crítico desde el cual se estructuran procesos que buscan transformar, interpelar y acompañar la formación de los sujetos.

A partir de allí, se identifica una segunda categoría que sitúa la enseñanza como un acto situado y transformador. En este caso, las respuestas aluden a una pedagogía profundamente comprometida con el contexto social y cultural, que reconoce la diversidad como punto de partida y no como obstáculo. La enseñanza adquiere aquí un carácter ético, político y socialmente implicado, en tanto se vincula con la realidad de los estudiantes, interpela las desigualdades que los atraviesan y promueve el pensamiento crítico como condición para una ciudadanía activa y reflexiva. Un docente lo plantea con claridad al señalar que

el papel fundamental de la pedagogía es estructurar procesos significativos, en medio de condiciones tensionales, que se mueven entre reconocer la diversidad en el aula y el acceso equitativo del conocimiento, la regulación y la autonomía, la mediación hetero o auto del aprendizaje (comunicación Personal, DCSP3).

Esta concepción rompe con la neutralidad del saber escolar y propone en su lugar una pedagogía que dialoga con el entorno, que se adapta a los territorios y que se posiciona frente a las estructuras de exclusión. Así, la enseñanza se convierte en una práctica con potencial emancipador, al promover en los estudiantes “la capacidad

de tomar decisiones en contexto” (comunicación Personal, DCSP6), como afirma el mismo docente.

Asimismo, se destaca una tercera categoría orientada a comprender la pedagogía como una vía para la formación integral y el desarrollo humano. En esta lógica, la educación es comprendida como una experiencia que va más allá del éxito académico y se proyecta hacia la constitución de sujetos éticos, sensibles y comprometidos con su comunidad.

Las referencias a la inspiración, la motivación y la formación para la vida sugieren una mirada holística de la pedagogía, en la que el aprendizaje no se limita al dominio cognitivo, sino que abarca las dimensiones afectiva, valórica y relacional. En palabras de un docente: “la pedagogía es ese proceso de formación donde los docentes orientamos a nuestros estudiantes y les brindamos herramientas para la vida, en lo posible para ser mejores ciudadanos y personas” (comunicación Personal, DCSP4). Otro participante señala que “la pedagogía busca inspirar y motivar a quienes pasan por nuestros salones para que puedan aprender de una manera más efectiva y significativa”. Se reivindica, entonces, una función humanizante de la educación, en la que el aula se transforma en un espacio para el crecimiento personal, la búsqueda de sentido y la construcción de proyectos vitales.

Finalmente, se reconoce una cuarta categoría que pone en el centro la autonomía y la autorregulación del aprendizaje como capacidades clave que la pedagogía debe potenciar en los estudiantes. Aunque esta categoría presenta una menor frecuencia, su densidad conceptual es significativa, en tanto plantea una transformación del rol del estudiante, quien deja de ser receptor pasivo del conocimiento para convertirse en sujeto activo, capaz de gestionar su propio proceso formativo.

Esta orientación promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas, la toma de decisiones informadas y la responsabilidad individual sobre el aprendizaje, articulando así una pedagogía que habilita la independencia intelectual y la proyección personal. En esta línea, un docente afirma que “la pedagogía responde a la pregunta de cómo se media, facilita, desarrolla de manera contextualizada e histórica los procesos de aprendizaje y enseñanza” (comunicación Personal, DCSP2), enfatizando

así su papel en la formación de sujetos capaces de regular su aprendizaje con sentido crítico y autonomía progresiva. La figura del docente se resignifica como mediador y acompañante, en un proceso donde el saber no se impone, sino que se construye desde la reflexión, la exploración autónoma y la conciencia de los propios ritmos y necesidades de aprendizaje.

Codificación Abierta pregunta 2 docentes

A partir del análisis interpretativo y comparativo de las respuestas docentes, emergen códigos abiertos que evidencian una visión integral de las Ciencias Sociales como disciplina formativa.

El análisis de categorías abiertas permite identificar cuatro grandes dimensiones que estructuran la relevancia formativa de las Ciencias Sociales según los docentes participantes:

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Conciencia crítica y toma de decisiones en contexto	Desarrollo de conciencia crítica, Toma de decisiones informadas, Comprensión del contexto local	11
Formación ciudadana desde la historia y el territorio	Formación ciudadana, Reconocimiento de la historia y la memoria, Contextualización e historicidad desde la juventud	7
Desarrollo integral y herramientas para la vida	Herramientas para la construcción del proyecto de vida, Desarrollo de habilidades sociales y políticas, Desarrollo del pensamiento histórico y cultural	6
Participación activa y empoderamiento juvenil	Reivindicación de la palabra y la participación	1

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado encontramos cuatro categorías emergentes que permiten profundizar en los sentidos que los docentes atribuyen a la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente en su vínculo con la formación crítica, ciudadana y contextualizada de los estudiantes. Una de las categorías más relevantes es la que vincula el aprendizaje con el desarrollo de una *conciencia crítica y la toma de decisiones en contexto*. Esta perspectiva reconoce a las Ciencias Sociales como un campo propicio para fortalecer la capacidad de análisis, el cuestionamiento informado y la interpretación reflexiva del entorno.

Lejos de una transmisión mecánica de contenidos, se busca formar estudiantes con criterio propio, capaces de leer su realidad, comprender sus problemáticas y participar activamente en su transformación. Como lo expresa una docente, “los invito a reflexionar, a no tragar entero, que cuestionen, que consulten otras fuentes alternativas de información para que así tengan mejores argumentos y puedan criticar y ser propositivos” (comunicación Personal, DCSP4).

Esta intencionalidad formativa se vuelve especialmente significativa en territorios como Bosa, donde las dinámicas sociales están atravesadas por problemáticas estructurales. En ese sentido, otro docente sostiene que “la toma adecuada de decisiones es fundamental para tratar de disminuir los niveles de conflictividad en el contexto en el que viven nuestros jóvenes, pero esta solo es posible cuando se genera una mirada analítica de las situaciones” (comunicación Personal, DCSP5). Así, el pensamiento crítico no se concibe como una habilidad abstracta, sino como una condición para la participación social consciente y la construcción de alternativas frente a los desafíos del presente.

En estrecha relación con lo anterior, surge una segunda categoría que da cuenta de una *formación ciudadana desde la historia y el territorio*, donde la enseñanza de las Ciencias Sociales se proyecta como un ejercicio ético, político y contextualizado. En este marco, los docentes subrayan la importancia del reconocimiento de la memoria individual y colectiva, de las raíces culturales y de los procesos históricos locales como base para formar sujetos que comprendan su rol en el mundo y asuman responsabilidades como ciudadanos activos.

La enseñanza se inscribe, entonces, en una comprensión territorializada que busca no solo formar conocimiento histórico, sino también identidades críticas y comprometidas. Un docente lo expresa al afirmar que “la enseñanza de las Ciencias Sociales se significa en medio de una población diversa, vulnerable y víctima de múltiples formas de violencia [...] implica el reconocimiento del territorio, de su historia” (comunicación Personal, DCSP1). Esta formación implica, además, un ejercicio de relectura del presente, en el que los estudiantes puedan pensarse desde sus condiciones juveniles: “es relevante contextualizar, localizar e historizar desde las condiciones juveniles”. De este modo, se configura una pedagogía situada que permite

a los estudiantes reconocerse como parte de procesos históricos, comprender las tensiones que los atraviesan y proyectar una ciudadanía activa desde sus propios territorios.

De manera complementaria, emerge una tercera categoría que resalta el *desarrollo integral y la provisión de herramientas para la vida*, donde las Ciencias Sociales no solo aportan conocimientos académicos, sino también capacidades para habitar el mundo con autonomía, agencia y sensibilidad. Esta perspectiva amplía el horizonte de la enseñanza hacia dimensiones personales, sociales y afectivas, reconociendo que el aprendizaje en este campo contribuye a la construcción del proyecto de vida y al fortalecimiento de habilidades interpersonales. Una docente lo resume con claridad: “las ciencias sociales brindan esas herramientas esenciales a los estudiantes para que ellos puedan navegar, caminar, pues en la sociedad que les corresponde” (comunicación Personal, DCSP6).

En esta línea, se destacan capacidades como el liderazgo, la resolución de conflictos, el pensamiento histórico y la conciencia ciudadana, las cuales se entretajan para formar sujetos críticos y participativos. Otro docente añade que “las ciencias sociales desarrollan habilidades vitales, como el liderazgo, el trabajo en equipo, la colaboración y la comprensión de la realidad no solo social, sino también cultural” (comunicación Personal, DCSP2). Así, esta categoría posiciona las Ciencias Sociales como un espacio formativo que vincula el conocimiento con la vida cotidiana, con la posibilidad de actuar con sentido en el entramado social, político y cultural que los estudiantes habitan.

Finalmente, aunque con menor frecuencia, se identifica una categoría que enfatiza la *participación activa y el empoderamiento juvenil*, en la que las Ciencias Sociales son vistas como un campo que promueve la agencia transformadora de los estudiantes. En este sentido, se destaca la importancia de reivindicar la palabra, de fomentar espacios de diálogo y de proyectar en los jóvenes la capacidad de incidir en su realidad. Un docente lo expresa al afirmar que “las prácticas cotidianas se significan en la importancia de la reivindicación de la palabra, de decisiones empoderadas e informadas y su incidencia en el momento histórico que nos ha correspondido vivir” (comunicación Personal, DCSP5).

Esta visión atribuye a las Ciencias Sociales un papel clave en la formación de estudiantes que no solo comprendan su entorno, sino que se posicionen críticamente en él y participen activamente en su transformación. La participación deja de ser una práctica periférica para convertirse en un eje estructurante de la formación ciudadana, en tanto se reconoce a los jóvenes como actores sociales con voz, agencia y capacidad de transformación.

Codificación Abierta pregunta 3 docentes

A partir del análisis de las respuestas, emergen diversos códigos abiertos que reflejan las múltiples dimensiones formativas atribuidas a la enseñanza de las Ciencias Sociales:

El análisis interpretativo de los códigos abiertos permitió organizar las ideas de los docentes en categorías que reflejan dimensiones clave de la formación ciudadana desde las Ciencias Sociales.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Formación para la autonomía y la ciudadanía crítica	Autonomía y toma de decisiones, Ejercicio de ciudadanía activa, Pensamiento crítico y análisis de fuentes	6
Convivencia democrática y derechos humanos	Respeto y escucha activa, Convivencia y resolución de conflictos, Prácticas democráticas, Promoción de derechos humanos	6
Reconocimiento identitario y memoria histórica	Memoria colectiva y territorio, Formación del sujeto histórico	2
Motivación y sentido del aprendizaje	Curiosidad y amor por el conocimiento, Crecimiento personal y responsabilidad	2
Vinculación entre enseñanza y experiencia	Relación entre planeación y experiencias	1

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado se identificaron nuevas categorías que enriquecen la comprensión del impacto que puede tener una clase bien diseñada de Ciencias Sociales en la vida cotidiana del estudiantado. La primera de estas categorías, *formación para la autonomía y la ciudadanía crítica*, destaca la capacidad de esta área para fomentar sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con su entorno social.

Las voces docentes enfatizan la importancia de enseñar a los estudiantes a “tomar decisiones”, a “pensar en posibles soluciones para diferentes situaciones en su comunidad”, así como a “espigar las fuentes” y analizar críticamente la información que consumen. Desde esta perspectiva, la clase de Ciencias Sociales no solo transmite conocimientos, sino que construye herramientas para el ejercicio responsable y activo de la ciudadanía, donde la toma de decisiones informadas, el pensamiento crítico y la autonomía se configuran como pilares esenciales para su formación integral.

De forma complementaria, se identificó la categoría de *convivencia democrática y derechos humanos*, que resalta el potencial de la enseñanza de las Ciencias Sociales para generar prácticas sociales fundadas en el respeto mutuo, el diálogo y la justicia. Las respuestas destacan cómo “en la cotidianidad del aula se promueven diferentes aspectos de la vida cotidiana como el ejercicio de la ciudadanía, la resolución pacífica de conflictos y la sana convivencia” (comunicación Personal, DCSP4), lo que da cuenta de una intención pedagógica orientada hacia la democratización de las relaciones escolares. La clase se convierte así en un espacio formativo donde se modelan comportamientos que favorecen la participación, el reconocimiento de la diferencia y la defensa de los derechos humanos, haciendo del aula un laboratorio para la vida democrática.

Una tercera categoría, *reconocimiento identitario y memoria histórica*, pone en valor la función de las Ciencias Sociales como espacio para la construcción de subjetividades ancladas en el territorio y en los procesos históricos que configuran lo colectivo. Esta perspectiva se hace explícita en la afirmación de un docente que subraya la relevancia de “la reconstrucción de la memoria colectiva en las historias locales y territorialidades” (comunicación Personal, DCSP1), reconociendo la importancia de situar a los estudiantes como sujetos históricos en constante diálogo con su pasado y su entorno. Esta mirada permite comprender la enseñanza como una práctica de resignificación de identidades, en la que se activa la memoria como elemento formativo clave para fortalecer la conciencia de pertenencia y la agencia transformadora.

En un plano más afectivo y motivacional, la categoría *motivación y sentido del aprendizaje* evidencia cómo el interés, la curiosidad y el compromiso emocional con el conocimiento se constituyen en motores del proceso educativo. Las Ciencias Sociales aparecen entonces como un campo fértil para “cultivar esa curiosidad, ese amor” por aprender, estableciendo conexiones significativas entre el contenido disciplinar y los intereses vitales del estudiantado. Esta dimensión subjetiva del aprendizaje, que muchas veces es desplazada en contextos escolares centrados en la medición y el rendimiento, se reactiva como una condición indispensable para una educación transformadora y centrada en los sujetos.

Finalmente, la categoría de *vinculación entre enseñanza y experiencia* subraya la importancia de reconocer que “las experiencias, todas tienen elementos que interpolan y llenan de contenido los aprendizajes en el aula” (comunicación Personal, DCSP6). Desde esta perspectiva, la planeación didáctica no debe ser un ejercicio abstracto, sino que ha de nutrirse de las vivencias cotidianas del estudiantado, integrando lo vivido como parte sustantiva del proceso pedagógico. Esta conexión entre saber escolar y experiencia vital permite que el aprendizaje se torne más significativo, situado y relevante, fomentando una comprensión crítica de la realidad y una mayor implicación del sujeto en su proceso formativo.

Codificación Abierta pregunta 4 docentes

A partir del proceso de codificación y categorización abierta, se identificaron los códigos resultantes del ejercicio interpretativo de las respuestas proporcionadas por los docentes. Estos códigos sintetizan las ideas clave emergentes del análisis comparativo y se presentan organizados en el siguiente cuadro:

Continuo con la codificación, los códigos identificados se organizaron en categorías abiertas, construidas con afinidades conceptuales y núcleos de sentido compartido. Estas categorías permiten estructurar e interpretar de manera más profunda las percepciones docentes sobre su práctica pedagógica, y se sintetizan en el siguiente cuadro junto con sus respectivas frecuencias.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
--------------------------	-----------------------------------	-------------------------

Planificación situada en el contexto y la realidad estudiantil	Contextualización de la enseñanza, Intereses y realidades del estudiante, Conexión con la vida cotidiana	9
Metodologías activas e integradoras	Participación activa del estudiante, Recursos didácticos y tecnológicos, Integración disciplinar	6
Desarrollo de competencias críticas e investigativas	Desarrollo del pensamiento crítico, Habilidades investigativas y análisis de fuentes	5
Énfasis en el sentido formativo del conocimiento	Construcción del sujeto histórico, Narrativas desde abajo, Importancia del conocimiento, Dominio del contenido por parte del docente	4

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado emergen nuevas categorías que permiten interpretar con profundidad los elementos que, según los docentes, deberían ser considerados al planificar una clase de Ciencias Sociales. La primera de estas categorías corresponde a una *planificación situada en el contexto y la realidad estudiantil*, en la que se reconoce la necesidad de construir experiencias pedagógicas ancladas en las condiciones sociales, culturales y territoriales de los estudiantes.

Esta concepción exige que la enseñanza no parta de esquemas abstractos ni universales, sino de lo próximo, lo cotidiano y lo vivido. Así lo señala un docente al afirmar que “se debe partir del contexto en el que se está trabajando, pues el sentido de enseñar Ciencias Sociales es guiar un proceso de comprensión del mundo en el que se desenvuelven los estudiantes” (comunicación Personal, DCSP3). Este enfoque plantea una progresión que parte de lo local hacia lo global, lo que implica reconocer los intereses, las inquietudes y los saberes previos de los estudiantes como punto de partida legítimo del proceso educativo. Otra docente lo refuerza al afirmar: “la escuela situada no puede distanciarse de la realidad” (comunicación Personal, DCSP2), subrayando la necesidad de una educación que sea significativa porque responde a las condiciones materiales, históricas y sociales del entorno inmediato.

En estrecha relación con este enfoque, se configura una segunda categoría centrada en el *desarrollo de competencias críticas e investigativas*, que otorga a la clase de Ciencias Sociales el papel de espacio formativo para la lectura del mundo y la producción de pensamiento riguroso. Las respuestas recogen la importancia de que los estudiantes “investiguen, analicen, evalúen fuentes, evidencias, identifiquen

contrastes, tendencias y patrones”, en una apuesta clara por una enseñanza que no se limite a la memorización, sino que forme capacidades interpretativas.

En este sentido, la clase se concibe como un espacio donde se fortalece el pensamiento crítico a partir de la lectura de fuentes diversas, la construcción de argumentos propios y el cuestionamiento de narrativas dominantes. Esta intencionalidad se asocia también con el desarrollo de la creatividad, el pensamiento divergente y la comprensión de los procesos sociales en su complejidad, todos ellos elementos clave para la formación de sujetos capaces de actuar con criterio en contextos desafiantes.

Una tercera categoría destaca el papel de las *metodologías activas e integradoras*, donde la planificación se concibe como una práctica didáctica que moviliza múltiples recursos, lenguajes y disciplinas. En las respuestas analizadas se evidencia una clara orientación hacia una enseñanza participativa, que interpele al estudiante y lo convierta en protagonista de su aprendizaje. Un docente lo expresa con contundencia: “la clase de Ciencias Sociales debe ser relevante y significativa, interactiva, participativa, desafiante, estimulante para nuestros estudiantes en la construcción de ellos como sujetos históricos” (comunicación Personal, DCSP1).

Este planteamiento se traduce en el uso de recursos tecnológicos, materiales multimodales —como podcast, canciones, videos, infografías— y la integración de contenidos de diversas áreas del saber. Se concibe, así, una clase dinámica, donde convergen la tecnología, la interdisciplinariedad y la participación como claves para un aprendizaje vivencial y motivador.

Por último, se configura una categoría transversal que hace énfasis en el *sentido formativo del conocimiento*, donde la enseñanza de las Ciencias Sociales es comprendida como una experiencia ética, política y transformadora. Las voces docentes reconocen que planificar implica preguntarse por la trascendencia del contenido y por su capacidad de formar sujetos históricos conscientes y críticos. En esta línea, se señala que “hacerle saber al joven la importancia y trascendencia del tema” (comunicación Personal, DCSP5) es una condición fundamental, lo que implica narrar la historia no desde los vencedores, sino “desde abajo”, visibilizando las voces

silenciadas y resignificando los procesos sociales desde una perspectiva contrahegemónica.

Este enfoque exige, a su vez, que el docente “domine la temática”, ya que solo así podrá generar conexiones entre el conocimiento disciplinar y la experiencia vital del estudiante. De este modo, la planificación deja de ser un ejercicio técnico para convertirse en una praxis comprometida, que forma no solo conocimientos, sino sujetos con capacidad de agencia en su realidad.

Codificación Abierta pregunta 5 docentes

Como resultado del proceso de codificación y análisis interpretativo, se delimitaron los códigos abiertos que recogen los conceptos más representativos expresados por los docentes. Dichos códigos reflejan las recurrencias temáticas emergentes en las respuestas y se sistematizan en el cuadro que se presenta a continuación.

Tras la identificación de los códigos abiertos, se procedió a su agrupación en categorías emergentes, elaboradas a partir de relaciones temáticas y coherencias semánticas detectadas en las respuestas. Estas categorías permiten articular de forma más comprensiva las representaciones docentes sobre su quehacer educativo y se resumen en el siguiente cuadro, junto con la frecuencia de aparición de cada una.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Transformaciones actitudinales y sociales	Cambio de actitudes y comportamientos, Disminución de problemáticas en el entorno, Compromiso con la transformación social	9
Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo	Comprensión crítica y reflexiva, Fortalecimiento de la comunicación y argumentación, Habilidades de investigación y análisis	9
Constitución del sujeto histórico	Desarrollo del sujeto histórico, Empatía y comprensión de la diversidad	5
Vínculo emocional y motivacional con el saber social	Curiosidad y pasión por el conocimiento	2

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado emergen nuevas categorías que permiten comprender las múltiples dimensiones del impacto transformador que los docentes atribuyen al proceso pedagógico en Ciencias Sociales, tanto en el plano individual como colectivo. La primera categoría, *transformaciones actitudinales y sociales*, da

cuenta de los cambios observables en la forma en que los estudiantes se relacionan consigo mismos, con los otros y con su entorno. Se destaca una mejora en la convivencia, en la participación y en la responsabilidad ciudadana. Un docente ejemplifica este impacto al afirmar que

en Carlos Albán tratamos de generar procesos guiados por el mismo docente de sexto a once [...] se va reflejando en el actuar de los jóvenes quienes van comprendiendo la importancia de entender y cumplir las normas, la colaboración entre el grupo y el respeto por la opinión de los demás (comunicación Personal, DCSP2).

Esta transformación no se limita al aula, sino que se extiende al entorno comunitario, como lo demuestra la afirmación de que “el nivel de problemáticas se ha disminuido” (comunicación Personal, DCSP2) a lo largo del tiempo. Tales cambios permiten interpretar que la acción pedagógica incide directamente en las prácticas cotidianas, favoreciendo climas escolares más democráticos, inclusivos y solidarios.

La segunda categoría, centrada en el *desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo*, visibiliza cómo la clase de Ciencias Sociales fortalece capacidades cognitivas complejas orientadas a la interpretación, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas. Los docentes señalan avances significativos en la expresión oral, el análisis de información y la construcción de posturas informadas. Así lo expresa un participante al afirmar que, si bien “no en todos, pero algunos profundizan en la búsqueda de nueva información, el lenguaje de la expresión sobre determinado tema permite mayor fluidez verbal” (comunicación Personal, DCSP6), al tiempo que “se comunican con argumentos y asumen posiciones críticas y reflexivas para su cotidianidad” (comunicación Personal, DCSP5).

Se trata de una formación que trasciende lo disciplinar, pues implica una transformación del modo en que los estudiantes comprenden el mundo y se posicionan frente a él. Otro docente complementa esta idea al señalar que el proceso pedagógico permite “la solución de problemas, la construcción de argumentos, el cambio de actitud sobre temas éticos, sociales y políticos” (comunicación Personal, DCSP1), evidenciando que el pensamiento crítico emerge articulado a procesos de subjetivación ética y política.

En tercer lugar, aparece una categoría que remite a la *constitución del sujeto histórico*, entendida como la capacidad del estudiante para reconocerse en relación

con su tiempo, su historia y su papel en la transformación de la realidad. Esta dimensión identitaria del proceso educativo es descrita con profundidad por una docente que afirma: “mis estudiantes han evolucionado como sujetos históricos, conscientes que están conectados con sus entornos, comprometidos con su época” (comunicación Personal, DCSP4).

Esta transformación implica una comprensión situada de los procesos históricos y sociales, así como el desarrollo de la empatía y la sensibilidad frente a la diversidad cultural. En palabras de la misma docente, sus estudiantes “pueden empatizar con diferentes perspectivas, culturas, porque se ven como sujetos, no como individuos aislados, sino como sujetos de cambio, generadores de nuevas acciones” (comunicación Personal, DCSP5). En este marco, la enseñanza de las Ciencias Sociales se resignifica como una praxis de formación política e identitaria, en la que el conocimiento se vincula con el compromiso transformador.

Finalmente, se identifica una categoría vinculada al *vínculo emocional y motivacional con el saber social*, que pone en evidencia la conexión afectiva entre los estudiantes y los contenidos abordados en el aula. Lejos de una visión fría o instrumental del conocimiento, las respuestas docentes destacan la pasión, la curiosidad y el entusiasmo que despierta la enseñanza de las Ciencias Sociales. En una narración particularmente significativa, una docente afirma que sus estudiantes “no solo aman aprender, sino que pueden analizar, evaluar la información que les llega [...] se sienten conectados con las Ciencias Sociales” (comunicación Personal, DCSP2), lo que da cuenta de un aprendizaje que moviliza el deseo de saber y la identificación personal con los temas tratados. Esta dimensión afectiva potencia la apropiación crítica del conocimiento y refuerza el sentido formativo de las prácticas pedagógicas.

Codificación Abierta pregunta 6 docentes

Derivado del proceso de análisis interpretativo y codificación, se establecieron los códigos abiertos que condensan las ideas más significativas manifestadas por los docentes. Estos códigos representan patrones conceptuales reiterados en las respuestas y han sido sistematizados en el cuadro que se expone a continuación.

Una vez identificados los códigos abiertos, se avanzó en su organización en categorías emergentes, construidas a partir de vínculos conceptuales y regularidades en los significados expresados por los docentes. Estas categorías facilitan una lectura más integrada y profunda de sus percepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, y se presentan a continuación con sus respectivas frecuencias.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Metodologías activas e interactivas	Promoción del debate y la argumentación, Aprendizaje basado en proyectos y simulaciones, Trabajo en equipo y colaboración	7
Estrategias didácticas centradas en la realidad	Uso de situaciones reales y cotidianas, Articulación teoría-práctica y contexto	5
Formación ética y ciudadana	Enseñanza de normas, derechos y deberes, Inclusión, empatía y responsabilidad	4
Autonomía y autorreflexión	Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, Evaluación y autorreflexión del estudiante	4
Recursos didácticos y herramientas multimodales	Recursos audiovisuales y multimodales	3
Condiciones y limitaciones del contexto	Limitaciones contextuales	1

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado emergen seis categorías que revelan los sentidos atribuidos por los docentes a las herramientas fundamentales para promover la ciudadanía desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. La primera de estas, *estrategias didácticas centradas en la realidad*, resalta la importancia de trabajar con situaciones cercanas al entorno de los estudiantes como vía para fomentar la comprensión crítica de su mundo social.

Un docente ejemplifica esta práctica afirmando que “el trabajar con ejemplos cercanos a ellos (tanto positivos como negativos) es esencial” (comunicación Personal, DCSP5), señalando que es mediante el análisis de casos concretos —como accidentes de tránsito o episodios de polarización política— que los estudiantes logran comprender el funcionamiento de normas y conflictos sociales. Estas estrategias permiten articular la teoría con la experiencia cotidiana, dando lugar a aprendizajes

significativos y contextualizados que vinculan directamente el conocimiento escolar con la vida social concreta.

En estrecha conexión con esta lógica se ubica la categoría de *metodologías activas e interactivas*, que recoge el uso de estrategias participativas como debates, simulaciones y proyectos colaborativos que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

Estas dinámicas fomentan habilidades argumentativas, toma de decisiones y responsabilidad cívica. Un docente señala que la promoción de la ciudadanía implica “espacios para el debate y la discusión [...] con temas de actualidad y cuestiones éticas que permiten a los estudiantes expresar sus opiniones, escuchar diferentes perspectivas y desarrollar habilidades de argumentación” (comunicación Personal, DCSP3). Otro docente menciona actividades como la SIMONU, los juegos educativos, las simulaciones de gobierno y el trabajo en equipo para promover la ciudadanía activa, la empatía y la colaboración, clave en la formación de sujetos democráticos.

De forma complementaria, la categoría *recursos didácticos y herramientas multimodales* evidencia la integración de diversos lenguajes y medios para enriquecer la experiencia pedagógica. Aquí, se destaca el uso de materiales audiovisuales como películas, documentales, música y videos como vías para acercar los contenidos a la realidad y las emociones de los estudiantes. Un docente expresa que “trabajo mucho los cines y los documentales [...] manejo estrategias como la participación y el desarrollo del pensamiento creativo” (comunicación Personal, DCSP1), en un intento por conectar la información con las sensibilidades juveniles. Estos recursos multimodales se presentan no solo como apoyos didácticos, sino como elementos clave para mediar la comprensión de fenómenos sociales complejos, favoreciendo procesos de identificación, reflexión y apropiación crítica.

En paralelo, se configura la categoría *formación ética y ciudadana*, que enfatiza la enseñanza de normas, derechos y deberes como componentes centrales de la ciudadanía. Se reconoce que uno de los propósitos fundamentales de las Ciencias Sociales es “hacerle saber al joven que hace parte de una sociedad y que como tal debe conocer las normas convivenciales, el funcionamiento y estructura del Estado y en lo posible la enseñanza de la constitución política” (comunicación Personal,

DCSP4). Esta visión propone una pedagogía que habilita la participación responsable mediante el conocimiento de los marcos jurídicos, sociales y políticos que regulan la vida colectiva, con el fin de formar sujetos conscientes de sus derechos, pero también de sus responsabilidades frente a lo común.

Por otro lado, la categoría *autonomía y autorreflexión* resalta herramientas pedagógicas que propician el desarrollo del pensamiento crítico, la metacognición y la responsabilidad personal. Un docente afirma que fomenta “la responsabilidad por el derecho que tienen ellos de aprender. Ellos se evalúan, reflexionan...” (comunicación Personal, DCSP6), dando cuenta de una pedagogía que promueve la autoconciencia y el juicio crítico como capacidades necesarias para ejercer la ciudadanía de manera activa e informada. Esta dimensión también incluye la evaluación como una práctica reflexiva más que sancionadora, orientada a que los estudiantes reconozcan sus avances y desafíos en la construcción de su subjetividad política.

Finalmente, se identifica la categoría *condiciones y limitaciones del contexto*, que visibiliza los obstáculos estructurales que interfieren en la implementación plena de estas herramientas. Se mencionan, por ejemplo, la “poca cultura de lectura en los hogares” y las “dificultades para realizar trabajo de campo por cuestiones de seguridad y presupuesto” (comunicación Personal, DCSP4), lo que evidencia cómo la enseñanza ciudadana está atravesada por desigualdades materiales que condicionan su alcance. A pesar de ello, los docentes mantienen una actitud creativa y crítica frente al contexto, buscando formas de adaptar sus prácticas para que la formación ciudadana no se vea restringida, sino resignificada a partir de los recursos disponibles y las condiciones reales del territorio.

Codificación Abierta pregunta 7 docentes

A partir del análisis interpretativo de las respuestas docentes y del proceso sistemático de codificación abierta, se identificaron los códigos que condensan los conceptos más relevantes expresados por los participantes. Estas unidades de sentido emergen del contraste entre respuestas y han sido organizadas en el siguiente cuadro para su sistematización y lectura analítica.

Luego de identificar los códigos abiertos, se procedió a su agrupación en categorías emergentes, definidas a partir de conexiones temáticas y sentidos

compartidos en los relatos docentes. Estas categorías permiten profundizar en la comprensión de sus perspectivas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y se sintetizan en el siguiente cuadro, acompañadas de su frecuencia de aparición.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Competencias para el pensamiento crítico, ético y creativo	Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Conciencia ética y justicia social, Alfabetización mediática y análisis de información	9
Competencias socioemocionales para la convivencia	Empatía, tolerancia y convivencia, Resolución pacífica de conflictos, Escucha activa y compromiso	7
Competencias para la ciudadanía activa y democrática	Participación ciudadana y democrática, Conocimiento de derechos y deberes, Comprensión del contexto actual	6
Competencias comunicativas y cognitivas aplicadas	Expresión oral y escrita, Competencias cognitivas aplicadas a la vida, Manejo básico de finanzas y leyes	4
Conciencia histórica y formación del sujeto político	Conciencia histórica y construcción del sujeto histórico	2

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado se reconocen cinco categorías que sintetizan las competencias clave que los docentes consideran fundamentales para formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación democrática de su sociedad. La primera categoría, *competencias para el pensamiento crítico, ético y creativo*, agrupa un conjunto de saberes y disposiciones que permiten a los estudiantes analizar información, evaluar fuentes, construir argumentos y actuar con conciencia ética frente a los desafíos sociales.

Esta dimensión fue enfatizada por diversos docentes que destacaron que “los estudiantes deben aprender a cuestionar fuentes, identificar sesgos y diferenciar entre hechos y opiniones”, así como desarrollar “una conciencia ética, un respeto a la diversidad y a la justicia social” (comunicación Personal, DCSP3, DCSP4, DCSP6). Estas competencias no solo fortalecen el juicio autónomo, sino que se proyectan en una ciudadanía informada, capaz de ejercer sus derechos con criterio propio y sensibilidad social. Además, se resaltan la alfabetización mediática y el pensamiento creativo como herramientas necesarias para afrontar los retos de una sociedad saturada de información, polarizada y en constante transformación.

La segunda categoría, *competencias para la ciudadanía activa y democrática*, subraya la importancia de formar sujetos capaces de participar de manera consciente en los asuntos públicos, desde la comprensión de los marcos normativos hasta la implicación directa en espacios de deliberación y toma de decisiones.

Las respuestas evidencian una preocupación por fortalecer el conocimiento de derechos y deberes, la comprensión del funcionamiento del Estado y las formas de participación social. Un docente afirma que “los estudiantes deben conocer sus derechos y deberes, así como las formas de participación política y social” (comunicación Personal, DCSP2), mientras otro señala que “el ciudadano en la actualidad debe estar en la capacidad de comprender su contexto de forma integral y buscar solución a los problemas de manera pacífica y concertada” (comunicación Personal, DCSP5). Esta perspectiva promueve una formación política no partidista, sino estructurada en valores democráticos, responsabilidad social y agencia ciudadana.

Una tercera categoría agrupa las *competencias socioemocionales para la convivencia*, entendidas como condiciones necesarias para una vida común basada en el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Los docentes reconocen el papel de las Ciencias Sociales en la construcción de paz, subrayando que “el respeto y defensa de los Derechos Humanos” y “la sana convivencia y paz en todos los espacios” deben estar en el centro del trabajo pedagógico. Se enfatiza, además, la escucha activa como una práctica ética fundamental, definida por un docente como “la escucha con compromiso: no solo establecer acuerdos, sino establecer un compromiso afectivo con cumplirlo”. Estas competencias responden a la necesidad de formar sujetos capaces de habitar la diferencia, dialogar en contextos de polarización y generar vínculos afectivos en espacios marcados por la diversidad.

La cuarta categoría, *conciencia histórica y formación del sujeto político*, incorpora aquellas competencias que permiten al estudiante comprender su papel en la historia y asumir una identidad como actor social. En este sentido, se plantea que la formación en Ciencias Sociales debe contribuir al desarrollo de una mirada histórica que articule pasado, presente y futuro, con el fin de reconocer las raíces de los problemas actuales y proyectar alternativas de transformación. Un docente lo resume

así: “los estudiantes deben saber qué es ser ciudadanos informados y activos, qué significa participar en la vida democrática y cómo contribuyen al bienestar de la sociedad [...] todo ello encaminado a la construcción de un sujeto histórico” (comunicación Personal, DCSP3). Esta competencia integra lo cognitivo, lo político y lo ético, y se orienta hacia la formación de un ciudadano reflexivo y con sentido de responsabilidad histórica.

Finalmente, la categoría *competencias comunicativas y cognitivas aplicadas* reúne aquellas habilidades que permiten interpretar el mundo y actuar sobre él de manera informada, expresiva y efectiva. Se mencionan explícitamente capacidades como la “expresión oral y escrita”, el “análisis de datos” y el “manejo básico de finanzas y leyes”, entendidas como saberes funcionales para la vida cotidiana y la participación ciudadana. Esta dimensión práctica del conocimiento busca que el aprendizaje se traduzca en acción, permitiendo a los estudiantes desenvolverse en escenarios reales con criterio, solvencia comunicativa y comprensión de los marcos legales y económicos que rigen su vida. La transversalidad de estas competencias las convierte en un puente entre el saber escolar y las exigencias del mundo social contemporáneo.

Codificación axial integrada preguntas 1 a 7 docentes

A partir del análisis integrado de las preguntas 1 a 7, se evidencia una construcción compleja y profunda del sentido pedagógico que los docentes atribuyen a la enseñanza de las Ciencias Sociales, enmarcada en una concepción de la pedagogía como acción reflexiva, situada y transformadora. Las categorías emergentes apuntan, en primera instancia, hacia una pedagogía que organiza y estructura los procesos educativos desde marcos teóricos sólidos, en diálogo con el contexto.

Esta articulación entre teoría y práctica, expresada reiteradamente como necesidad de *orientar con fundamentos* y de *estructurar procesos con propósito*, revela una preocupación por evitar prácticas improvisadas o fragmentadas, proponiendo en su lugar una planificación comprometida con la formación de sujetos críticos. La función estructurante de la pedagogía no se limita a lo técnico; constituye un posicionamiento ético-político que busca dotar de coherencia y dirección al quehacer docente, superando la instrumentalización de la enseñanza.

Simultáneamente, se consolida una segunda línea analítica centrada en la enseñanza como acto contextualizado y transformador, que asume el territorio, la historia y la diversidad de los estudiantes como condiciones estructurantes del acto educativo. La categoría de pedagogía situada aparece como una constante en las voces docentes, en tanto reconocen que solo es posible enseñar con sentido si se parte de lo vivido, de lo cercano, de las condiciones concretas del estudiantado.

Esta perspectiva permite comprender cómo los docentes vinculan el contenido disciplinar con las experiencias sociales, políticas y culturales que configuran la vida de sus estudiantes, dando lugar a prácticas pedagógicas que interpelan la desigualdad, valorizan la memoria y promueven la conciencia social. La pedagogía deja de ser una técnica neutra para convertirse en un ejercicio de problematización del presente, en el que se disputa el sentido del conocimiento y se reivindica la posibilidad de formar sujetos críticos capaces de intervenir en su realidad.

La intersección entre enseñanza, ciudadanía y autonomía configura una tercera dimensión analítica, en la que se destaca la educación como un proceso orientado al fortalecimiento de capacidades para la participación informada, la toma de decisiones responsables y el ejercicio activo de la ciudadanía. Esta intención formativa se expresa tanto en los propósitos explícitos de las clases como en las estrategias metodológicas seleccionadas, que incluyen debates, análisis de fuentes, proyectos colaborativos y evaluación formativa. Los docentes no solo promueven contenidos, sino modos de relacionarse con el conocimiento que incentivan la duda, la deliberación y la argumentación. En este marco, la formación ciudadana se constituye como eje articulador de la práctica pedagógica, transversal a las actividades cotidianas del aula y proyectada hacia la transformación social.

El pensamiento crítico, por su parte, se instala como categoría transversal que conecta las prácticas pedagógicas con la dimensión política del saber. El énfasis en enseñar a *espigar fuentes, no tragar entero o evaluar argumentos* permite inferir una preocupación por desarrollar habilidades cognitivas complejas que habiliten la comprensión crítica del mundo. Este pensamiento no se limita al análisis abstracto, sino que se vincula con el contexto, con los problemas reales que enfrentan los estudiantes, configurando una praxis educativa orientada a la emancipación. Los

docentes no solo se posicionan como transmisores de contenidos, sino como mediadores que acompañan procesos de subjetivación crítica, apelando a la responsabilidad, la empatía y el juicio ético como condiciones necesarias para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Otra dimensión destacada en el análisis es la emocionalidad y el sentido del aprendizaje, que evidencia cómo la motivación, la curiosidad y el vínculo afectivo con el conocimiento son considerados elementos sustanciales para el éxito formativo. Las Ciencias Sociales se presentan como un campo fértil para establecer conexiones significativas entre lo académico y lo vital, al permitir que los estudiantes se reconozcan en los contenidos, se sientan interpelados por las problemáticas y encuentren en la clase un espacio para la construcción de sentido. En este entramado, la figura docente se redefine como facilitador de procesos formativos integrales, donde el conocimiento es vivido y sentido, no solo comprendido intelectualmente.

Finalmente, el análisis revela una tensión estructural entre el deseo de transformación y las condiciones contextuales que median la práctica educativa. Factores como la falta de recursos, las condiciones socioeconómicas del entorno y las exigencias institucionales son identificados como elementos intervinientes que pueden limitar el alcance de los propósitos pedagógicos.

No obstante, los docentes responden a estas limitaciones con creatividad, compromiso y una actitud reflexiva, resignificando los obstáculos como oportunidades para replantear estrategias, fortalecer vínculos con los estudiantes y mantener viva la intención ética que sustenta su práctica. Este hallazgo permite identificar un patrón compartido: la pedagogía en Ciencias Sociales no es solo un acto técnico, sino una forma de resistencia, una apuesta cotidiana por formar sujetos históricos en un contexto atravesado por la complejidad y la desigualdad.

Codificación selectiva preguntas 1 a las 7 docentes

La categoría nuclear emergente, identificada a partir del análisis minucioso y comparativo de la codificación axial integrada de las preguntas 1 a 7 respondidas por los docentes, es la *Pedagogía situada como praxis transformadora*. Esta categoría nuclear actúa como núcleo teórico articulador en torno al cual convergen todas las

demás categorías y subcategorías previamente identificadas, conformando así una teoría sustantiva coherente y fundamentada.

La *Pedagogía situada como praxis transformadora* se revela como una síntesis conceptual profunda que integra las múltiples dimensiones emergentes en la práctica docente analizada. En primer lugar, la categoría de pedagogía como acción reflexiva y fundamentada se relaciona intrínsecamente con este núcleo, pues los docentes insisten en la importancia de organizar los procesos educativos sobre bases sólidas, evitando la fragmentación y superficialidad. Al hacerlo, plantean la enseñanza como una acción ética-política, enfatizando la necesidad de una fundamentación teórica que permita orientar críticamente las prácticas educativas y promover una reflexión constante sobre sus implicaciones y efectos.

Simultáneamente, la categoría emergente de pedagogía situada se integra estrechamente al núcleo teórico al resaltar la condición contextual e histórica que define el sentido y la relevancia de la enseñanza. Los docentes reconocen que una práctica pedagógica significativa solo es posible si se articula con las condiciones particulares del estudiantado, como sus historias, territorios y experiencias vitales. De este modo, la categoría nuclear absorbe esta dimensión situada para subrayar que el carácter crítico de la enseñanza no se limita al análisis abstracto, sino que se materializa en la interpelación de contextos concretos, reconociendo y valorando la diversidad cultural y social como parte esencial del acto educativo transformador.

La dimensión analítica que conecta enseñanza, ciudadanía y autonomía encuentra en la categoría nuclear un eje articulador fundamental. Aquí, la formación ciudadana no aparece como un contenido adicional, sino como principio organizador del acto pedagógico, orientado hacia la formación de sujetos autónomos, capaces de ejercer una ciudadanía crítica, participativa y responsable. Las prácticas metodológicas descritas, como los debates, proyectos colaborativos y análisis de fuentes se consolidan en torno a la *Pedagogía situada como praxis transformadora*, destacando la intención explícita de preparar a los estudiantes para la acción social informada y comprometida.

Por su parte, la categoría transversal del pensamiento crítico emerge también como una dimensión inseparable del núcleo central, en tanto potencia y amplía la

praxis transformadora propuesta por los docentes. Este pensamiento crítico no solo supone habilidades cognitivas abstractas, sino que se orienta hacia la problematización y la emancipación social, planteando la enseñanza como un proceso que desafía las estructuras dominantes del conocimiento y fomenta la autonomía intelectual y ética de los estudiantes. Los docentes se posicionan como mediadores que facilitan procesos formativos que cuestionan críticamente la realidad, favoreciendo la subjetivación de ciudadanos reflexivos y comprometidos con la transformación social.

Además, la categoría que aborda la emocionalidad y el sentido del aprendizaje se incorpora al núcleo central, resaltando la importancia del vínculo afectivo, la motivación y la curiosidad como factores esenciales para la eficacia de la praxis transformadora. Las Ciencias Sociales, desde esta perspectiva, adquieren sentido pleno cuando se conectan profundamente con la vida y las emociones de los estudiantes, trascendiendo lo estrictamente cognitivo para involucrar dimensiones afectivas y existenciales que potencian el aprendizaje significativo y la identificación con los contenidos y procesos educativos.

Finalmente, la tensión estructural entre los deseos de transformación pedagógica y las limitaciones contextuales enriquece la comprensión del núcleo central al evidenciar que la Pedagogía situada como praxis transformadora es una forma de resistencia creativa y comprometida. Esta resistencia se manifiesta en la capacidad docente para resignificar obstáculos, desarrollar estrategias alternativas y sostener una postura ética que mantiene viva la intención formativa a pesar de las dificultades contextuales. Así, la pedagogía crítica situada no es solo una estrategia metodológica, sino una apuesta política y ética cotidiana que sostiene la esperanza en la posibilidad de formar sujetos históricos y transformadores en contextos marcados por la complejidad y la desigualdad.

En conjunto, estas relaciones conceptuales configuran una teoría sustantiva robusta que posiciona a la pedagogía crítica situada como núcleo articulador de una praxis educativa comprometida con la transformación social, la formación ciudadana crítica y la construcción de aprendizajes significativos en contextos complejos.

Codificación Abierta Pregunta 8 docentes

A partir del análisis interpretativo de las narrativas docentes y del procedimiento de codificación abierta, se lograron identificar los códigos que sintetizan las nociones más significativas formuladas por los participantes. Estos códigos reflejan patrones de sentido comunes y se sistematizaron en el siguiente cuadro para facilitar su lectura comparativa y su análisis comprensivo.

Una vez delimitados los códigos abiertos, se organizaron en categorías emergentes construidas a partir de afinidades conceptuales y núcleos de sentido reiterados en las voces docentes. Estas categorías ofrecen una visión más estructurada e interpretativa de sus percepciones y se presentan a continuación junto con la frecuencia con la que fueron registradas.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Didáctica como planeación estratégica del proceso educativo	Planeación y organización de la enseñanza, Estrategias metodológicas y técnicas de enseñanza, Preguntas didácticas esenciales	8
Didáctica para el aprendizaje significativo y transformador	Facilitación del aprendizaje significativo, Transformación de la práctica docente, Enfoque centrado en el estudiante	6
Didáctica como mediación pedagógica reflexiva	Relación entre didáctica y pedagogía, Reflexión sobre la práctica docente, Didáctica como arte y apoyo	5
Didáctica orientada al desarrollo de capacidades	Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales	3

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado, las definiciones ofrecidas por los docentes sobre el concepto de didáctica permiten identificar cuatro categorías emergentes que revelan una comprensión compleja, situada y crítica del acto de enseñar. La primera de estas, *didáctica como planeación estratégica del proceso educativo*, posiciona esta disciplina como el eje estructural que ordena y orienta las prácticas docentes.

La didáctica se concibe como una herramienta de organización racional que permite planificar, estructurar y secuenciar la enseñanza según el contexto, el nivel del grupo y los objetivos de aprendizaje. Un docente señala que “es la planeación metodológica que se realiza para poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se adecua a la edad y el grado de los estudiantes” (comunicación

Personal, DCSP1). En esta lógica, la didáctica no se limita a la aplicación de técnicas, sino que se vincula a decisiones curriculares conscientes, adaptadas a las condiciones del aula, lo que convierte a la planeación en un ejercicio pedagógico de alta densidad reflexiva.

En paralelo, la categoría *didáctica como mediación pedagógica reflexiva* subraya el carácter dialógico y articulador de la didáctica, en tanto puente entre los fundamentos teóricos de la pedagogía y la práctica situada del docente. Esta mirada asume que enseñar no es simplemente ejecutar un plan, sino desplegar una práctica intencional y reflexiva que permita adaptar el saber a los sujetos y situaciones concretas. Un docente lo expresa con claridad al afirmar que “la didáctica está muy relacionada con la pedagogía, pues orienta el quehacer pedagógico a través de estrategias de aprendizaje y enseñanza” (comunicación Personal, DCSP5), mientras que otro la define como “la carta de navegación que permite transformar los contenidos teóricos en experiencias de aprendizaje significativas” (comunicación Personal, DCSP2). Esta concepción implica que la didáctica no puede separarse de una actitud crítica ante la práctica docente, ni del compromiso ético de resignificar los contenidos en función de sus efectos formativos y sociales.

Desde una perspectiva complementaria, la categoría *didáctica para el aprendizaje significativo y transformador* destaca el potencial formativo de la didáctica como herramienta para generar experiencias de aprendizaje con sentido, centradas en el estudiante y capaces de incidir en la transformación de la práctica educativa. La didáctica es entendida aquí como “el diseño de experiencias de aprendizaje”, más allá del cumplimiento de programas o la transmisión de contenidos.

En este marco, su importancia radica en la posibilidad de movilizar al estudiante, conectar lo aprendido con la vida, y resignificar el conocimiento desde sus intereses y necesidades. Una docente afirma que “la didáctica debe responder al cómo, al quién va dirigido el aprendizaje, al por qué debemos enseñar lo que enseñamos en Ciencias Sociales... es un camino que aprender en este mar de caminos” (comunicación Personal, DCSP1). Este enfoque propone una visión más abierta, flexible y creativa, en la que la didáctica no es un conjunto de recetas, sino una práctica situada que busca generar vínculos auténticos entre el saber, el sujeto y su contexto.

Por último, se configura la categoría *didáctica orientada al desarrollo de capacidades*, que resalta su papel en la formación de habilidades cognitivas, sociales y críticas. En esta concepción, la didáctica organiza contenidos o define estrategias, sino que pretende formar sujetos capaces de comprender, argumentar y actuar en su realidad. Así lo plantea un docente al afirmar que la didáctica “debe estar enfocada a desarrollar las habilidades de comprensión social y de la misma manera propiciar la apropiación de los conceptos trabajados en clase” (comunicación Personal, DCSP3). Esta mirada enfatiza el vínculo entre enseñanza y desarrollo de competencias complejas como el pensamiento crítico, la autonomía y la interpretación de fenómenos sociales, reconociendo que el aula es también un espacio de formación para la vida en comunidad.

Codificación Abierta pregunta 9 docentes

A través del análisis interpretativo y la codificación abierta de las respuestas docentes, se identificaron aquellos códigos que condensan las ideas centrales y más representativas expresadas por los participantes. Estas unidades de sentido revelan recurrencias temáticas relevantes y han sido organizadas en el siguiente cuadro para favorecer su comprensión analítica y su contraste sistemático. Con base en la lectura minuciosa de los fragmentos, se identifican los siguientes códigos abiertos, que reflejan las concepciones clave sobre la importancia de la didáctica:

Tras la delimitación de los códigos abiertos, se procedió a su agrupación en categorías emergentes, elaboradas con base en relaciones conceptuales y regularidades discursivas identificadas en las respuestas docentes. Estas categorías permiten articular de forma más coherente y profunda las interpretaciones sobre su práctica educativa, y se sintetizan en el cuadro siguiente junto con su frecuencia de aparición.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Didáctica como mediación para el aprendizaje significativo	Facilita la comprensión y el aprendizaje significativo, Integración del contexto y experiencias juveniles, Desarrollo del sujeto histórico	6

Didáctica como proceso flexible y adaptativo	Diversificación de estrategias y métodos, Adaptación a los intereses cambiantes del estudiante	5
Didáctica centrada en el estudiante y su autonomía	Personalización del aprendizaje, Motivación y conexión emocional	5
Didáctica como construcción reflexiva y evaluativa	Evaluación y retroalimentación constante, Sistematización y reflexión sobre la práctica	4
Didáctica como generadora de espacios participativos	Creación de ambientes participativos y dinámicos	2

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado sobre la importancia que los docentes atribuyen a la didáctica en el éxito de su práctica pedagógica, emergen cinco categorías que reflejan comprensiones complejas, flexibles y afectivas de la enseñanza. La primera de ellas, *didáctica como mediación para el aprendizaje significativo*, destaca su papel como catalizador del conocimiento que se apropia, comprende y contextualiza.

Desde esta perspectiva, la didáctica no solo organiza contenidos, sino que los vuelve accesibles, cercanos y emocionalmente conectados con los estudiantes. Un docente lo expresa con claridad al afirmar que “una buena didáctica permite que el acercamiento al conocimiento por parte de los estudiantes sea recibido de una manera amena y pertinente” (comunicación Personal, DCSP4). Otro señala que “buscó poner en el aula diversos elementos que integren las experiencias de los estudiantes, las condiciones juveniles y las demandas del entorno” (comunicación Personal, DCSP3), lo que evidencia un compromiso con la contextualización del saber. En este sentido, la didáctica se convierte en una mediación cultural, que hace posible que el conocimiento resuene con la experiencia vital del estudiante y transforme su manera de estar en el mundo.

En estrecha relación con lo anterior, la segunda categoría —*didáctica como proceso flexible y adaptativo*— resalta la necesidad de ajustar constantemente los métodos pedagógicos a las transformaciones sociales, culturales y subjetivas del contexto escolar. En palabras de un docente: “es indispensable estar cambiando estrategias, utilizar diferentes recursos, practicar diferentes métodos, pues la sociedad va cambiando y con ella los intereses de los estudiantes” (comunicación Personal, DCSP6).

Esta mirada se distancia de enfoques rígidos o estandarizados, y promueve una didáctica sensible a la diversidad, que reconoce que la enseñanza efectiva requiere escucha, observación y disposición al cambio. Esta flexibilidad no es improvisación, sino una capacidad profesional de responder de manera situada a las condiciones de cada grupo y momento, asegurando así la pertinencia y eficacia del proceso educativo.

Por otra parte, se consolida una tercera categoría: *didáctica centrada en el estudiante y su autonomía*, la cual enfatiza la personalización del aprendizaje, la motivación y el vínculo emocional como ejes fundamentales de una práctica docente significativa. Varios docentes coinciden en señalar que diseñan sus clases “con amor”, porque entienden que “a diferentes maneras de aprender, diferentes maneras de enseñar”, y que “la motivación permite conectar con la teoría y con las prácticas que se dan en el aula”.

Esta concepción apunta a una pedagogía que pone al estudiante en el centro del proceso, no solo como receptor del saber, sino como sujeto activo, con intereses, emociones y estilos de aprendizaje propios. La didáctica, en este sentido, se transforma en una herramienta de acompañamiento que busca empoderar a los estudiantes para que se reconozcan como protagonistas de su trayectoria formativa.

En paralelo, se identifica la categoría *didáctica como construcción reflexiva y evaluativa*, que subraya la importancia de la sistematización, la evaluación continua y la mejora constante de la práctica docente. Un participante afirma que realiza “un trabajo de sistematización de mi práctica docente, que me permitió valorar una didáctica adecuada para el desarrollo de este sujeto histórico” (comunicación Personal, DCSP4), lo que demuestra una actitud investigativa y autorreflexiva frente al acto de enseñar. Además, se enfatiza la relevancia de “tener objetivos claros, el diseño de la estrategia, muy buenos recursos didácticos y la constante evaluación y retroalimentación” (comunicación Personal, DCSP1), lo que posiciona la didáctica como una práctica profesional que se piensa, se problematiza y se transforma a partir de la experiencia y el análisis crítico de sus resultados.

Por último, se configura la categoría *didáctica como generadora de espacios participativos*, que reconoce el poder de la enseñanza para transformar el aula en un escenario de diálogo, intercambio y construcción colectiva. En palabras de un docente,

“la didáctica permite crear un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo, donde los estudiantes no solo reciben información, sino que también se involucran activamente” (comunicación Personal, DCSP5).

Esta participación no se reduce a una técnica, sino que implica una postura ética y política frente al saber, que asume a los estudiantes como sujetos con voz, agencia y capacidad de construir conocimiento junto con otros. De esta manera, la didáctica trasciende su dimensión técnica y se convierte en una herramienta para democratizar las relaciones escolares y generar aprendizajes con sentido comunitario.

Codificación Abierta pregunta 10 docentes

Mediante un proceso de lectura crítica y codificación abierta, se lograron abstraer los códigos que recogen las expresiones más significativas presentes en las respuestas de los docentes. Estos códigos, contruidos a partir de regularidades conceptuales y discursivas, condensan los sentidos compartidos que emergen del análisis y se disponen en el siguiente cuadro para su visualización y análisis comparativo.

Una vez definidos los códigos abiertos a partir del análisis de las respuestas, se avanzó en su organización en categorías emergentes contruidas desde ejes temáticos comunes y convergencias semánticas presentes en los discursos docentes. Estas categorías posibilitan una comprensión más articulada y analítica de sus concepciones pedagógicas, y se presentan a continuación junto con su frecuencia de aparición.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Evaluación y reflexión como ejes del proceso pedagógico	Evaluación y autoevaluación del proceso, Reflexión crítica sobre la práctica, Retroalimentación continua, Sistematización de experiencias	11
Planificación estructurada e implementación didáctica	Planificación didáctica estructurada, Uso de recursos y herramientas didácticas, Actividades de cierre reflexivo y creativo	7
Foco en el aprendizaje del estudiante	Análisis del aprendizaje significativo, Participación activa y colaboración estudiantil, Enlace entre teoría y realidad del estudiante	6

Ajuste y mejora de la práctica	Ajuste de estrategias, Dificultades en la implementación	2
--------------------------------	--	---

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado sobre los procesos de reflexión que los docentes aplican en torno a sus clases de Ciencias Sociales, emergen cuatro categorías que evidencian una comprensión integral de la práctica pedagógica como un ejercicio dinámico, evaluativo, creativo y centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

La primera categoría, *evaluación y reflexión como ejes del proceso pedagógico*, se presenta como la más robusta en frecuencia y profundidad conceptual. Aquí, la reflexión no aparece como un momento aislado posterior a la enseñanza, sino como un eje transversal que atraviesa la planificación, la implementación, la retroalimentación y la proyección de las clases. Un docente señala que “constantemente pregunto como forma de evaluación y autoevaluación, con el fin de comprobar si se ha logrado el objetivo” (comunicación Personal, DCSP3), mientras otro afirma que “la reflexión empieza desde la evaluación de los objetivos que hemos alcanzado, luego analizo si los estudiantes logran los aprendizajes significativos” (comunicación Personal, DCSP5). Esta categoría también contempla la sistematización de experiencias como práctica profesional que enriquece el saber pedagógico desde lo vivido, lo analizado y lo reconfigurado, dando lugar a una mejora continua anclada en la práctica reflexiva.

La segunda categoría, *planificación estructurada e implementación didáctica*, reúne las voces que conciben la clase como una secuencia coherente de fases: diagnóstico, diseño, ejecución, mediación didáctica y evaluación. Esta organización permite responder a las necesidades del grupo y articular la teoría con recursos diversos. Una docente describe su proceso como uno que “inicia pensando cómo poner en práctica en el aula las teorías pedagógicas [...] para luego implementar, evaluar y al final realizar la autoevaluación de la metodología didáctica” (comunicación Personal, DCSP2). Las actividades desarrolladas —lecturas, debates, videos, guías, tertulias, galerías— no solo se utilizan como herramientas, sino como momentos de encuentro y construcción conjunta del conocimiento. La planificación no es rígida ni cerrada, sino un marco que orienta la intervención pedagógica y permite recoger indicadores de aprendizaje que nutren futuras acciones.

En paralelo, la tercera categoría —*foco en el aprendizaje del estudiante*— destaca cómo el proceso de reflexión gira, en última instancia, en torno a la comprensión, participación y transformación del estudiante. Los docentes muestran un alto grado de atención hacia cómo sus estudiantes se relacionan con los conceptos, si logran conectar la teoría con su realidad, si se involucran activamente y si desarrollan habilidades críticas. Una docente expresa esta preocupación afirmando que analiza “cómo mis estudiantes se conectaron con esos conceptos teóricos, con su experiencia, con su realidad [...] cómo ellos van en ese desarrollo de habilidades críticas y reflexivas” (comunicación Personal, DCSP5).

Esta atención no se limita al rendimiento, sino que considera dimensiones más profundas: la autonomía, la creatividad, la colaboración y la apropiación significativa del conocimiento. En este sentido, reflexionar sobre la clase implica preguntarse si se está enseñando para la vida y si se está formando a los estudiantes como sujetos históricos y ciudadanos activos.

Por último, la categoría *ajuste y mejora de la práctica* reúne aquellas respuestas que enfatizan el carácter dinámico y no acabado de la enseñanza. Los docentes reconocen que deben modificar estrategias, replantear recursos o replantearse objetivos cuando detectan limitaciones, resistencias o nuevos desafíos. Un docente lo plantea de forma directa: “identifico también cuáles son mejores estrategias y empiezo a ajustarlas. Eso hace enriquecedor el proceso” (comunicación Personal, DCSP3), señalando que las dificultades no paralizan la práctica, sino que se convierten en oportunidades para el aprendizaje profesional. Este enfoque reconoce que el acto educativo está inmerso en condiciones cambiantes —como el desinterés, la disciplina, las tensiones convivenciales— y, por tanto, requiere de una postura flexible, crítica y creativa por parte del docente.

Codificación Abierta pregunta 11 docentes

A partir de la lectura interpretativa de las respuestas y del procedimiento riguroso de codificación abierta, se identificaron aquellos códigos que condensan las formulaciones más recurrentes y significativas en las voces docentes. Estos códigos fueron derivados de patrones discursivos comunes y sistematizados en el cuadro siguiente para facilitar su análisis comparativo y su comprensión estructurada.

Concluida la fase de codificación abierta, los códigos identificados fueron agrupados en categorías emergentes, elaboradas a partir de conexiones temáticas y regularidades expresivas detectadas en los relatos de los docentes. Estas categorías permiten estructurar de manera más coherente los sentidos pedagógicos compartidos, y se sistematizan en el siguiente cuadro junto con su frecuencia correspondiente.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Evaluación integral, continua y con enfoque formativo	Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, Uso de rúbricas y criterios evaluativos, Observación directa del proceso	9
Diversidad de estrategias y evidencias de aprendizaje	Evaluación mediante productos diversos, Trabajo colaborativo y por familias, Contextualización de la evaluación	7
Evaluación del desarrollo integral del estudiante	Evaluación de actitudes, habilidades y conocimientos, Cambios en la conducta y mejora progresiva	5
Participación activa y autorregulación del estudiante	Participación activa y compromiso del estudiante, Reflexión y autoevaluación del estudiante	5

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado sobre las formas en que los docentes evalúan y evidencian los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes, emergen cuatro categorías que reflejan concepciones profundas, flexibles y formativas de la evaluación en el contexto de las Ciencias Sociales. La primera categoría, *evaluación integral, continua y con enfoque formativo*, da cuenta de una comprensión de la evaluación como proceso permanente, estructurado en fases (diagnóstico, acompañamiento y síntesis), y orientado a la mejora continua del aprendizaje. Un docente lo plantea de forma clara: “se desarrolla en tres momentos. Primero, un diagnóstico [...] segundo, un proceso guiado [...] finalmente, una actividad de síntesis” (comunicación Personal, DCSP1). Este enfoque articula distintas formas de recolección de información, como la observación directa, las rúbricas, y los criterios evaluativos explícitos. Otro participante señala: “el evaluar el aprendizaje de mis estudiantes es constante, es un proceso continuo e integral” (comunicación Personal, DCSP4), enfatizando que la evaluación es inseparable de la enseñanza, y no un momento terminal o sancionador.

En coherencia con lo anterior, la segunda categoría, *diversidad de estrategias y evidencias de aprendizaje*, resalta la riqueza de herramientas y lenguajes utilizados

para valorar los aprendizajes: desde portafolios, presentaciones orales y proyectos, hasta productos creativos, colaborativos y contextualizados. Un docente explica que utiliza “una diversidad de estrategias y herramientas que obviamente me permiten evaluar el ser, el saber, el saber hacer en contexto” (comunicación Personal, DCSP5), lo que evidencia una evaluación multinivel que atiende a las distintas dimensiones del desarrollo estudiantil. Además, se destaca el valor del trabajo en familias, entendido como una práctica evaluativa y pedagógica que favorece la cooperación, el diálogo y la corresponsabilidad del aprendizaje. Estas estrategias no solo amplían el repertorio evaluativo, sino que promueven una lectura más justa y holística del proceso formativo de los estudiantes.

La tercera categoría, *evaluación del desarrollo integral del estudiante*, se centra en el reconocimiento de que los aprendizajes relevantes no se reducen a la dimensión conceptual, sino que abarcan aspectos actitudinales, éticos y sociales. En este sentido, los docentes afirman evaluar “el cambio en las conductas, la disminución de errores y la mejora en diversos procesos” (comunicación Personal, DCSP3, DCSP2, DCSP5), así como la capacidad de argumentación, el impacto en el entorno inmediato y la transformación de actitudes. La evaluación se convierte, así, en una herramienta para observar la evolución subjetiva del estudiante, su crecimiento en términos de compromiso, autonomía y sensibilidad frente al mundo social. Esta categoría pone en evidencia una apuesta formativa que busca formar personas, no solo calificar desempeños, articulando el saber con el ser y el convivir.

Finalmente, se consolida la categoría *participación activa y autorregulación del estudiante*, que visibiliza la importancia que los docentes otorgan a la implicación del estudiante en su propio proceso evaluativo. Se resalta la práctica de la autoevaluación como una estrategia clave para fomentar la metacognición, el establecimiento de metas y el compromiso con el propio aprendizaje. Un docente lo expresa de forma contundente: “siempre estoy proporcionando en mis estudiantes la reflexión continua, su autoevaluación sobre su aprendizaje, cómo ellos pueden establecer metas para mejorar” (comunicación Personal, DCSP2). Esta perspectiva propone una evaluación dialógica, en la que el estudiante deja de ser objeto de medición y se convierte en sujeto reflexivo, capaz de valorar su progreso, reconocer sus dificultades y tomar

decisiones para su mejora. Así, la evaluación trasciende su función técnica para convertirse en una herramienta de emancipación pedagógica y de formación para la autonomía.

Codificación Abierta pregunta 12 docentes

A través del análisis detallado de las respuestas docentes y el proceso sistemático de codificación abierta, se seleccionaron los códigos que concentran las ideas más representativas y reiteradas en sus relatos. Estos códigos emergen de regularidades semánticas observadas en los discursos y se presentan organizados en el siguiente cuadro para facilitar su interpretación analítica y su lectura comparativa.

Al final del proceso de codificación, los códigos obtenidos se organizaron en categorías emergentes, construidas con vínculos conceptuales y patrones reiterativos en las narrativas docentes. Estas categorías ofrecen una mirada integradora de sus comprensiones sobre la práctica educativa, y se presentan a continuación acompañadas de su respectiva frecuencia de aparición.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Conocimientos estructurales de las ciencias sociales	Constitución política y derechos humanos, Historia y pensamiento histórico, Estructuras sociales y políticas, Geografía y espacio, Economía y sostenibilidad, Tecnología y globalización	13
Comprensión crítica del contexto y la actualidad	Problemas y conflictos actuales, Contextualización del conocimiento, Análisis de medios y fuentes múltiples	8
Formación ciudadana transformadora	Formación ciudadana crítica y activa, Identidad, cultura y sociedad	6

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado sobre los conocimientos considerados esenciales por los docentes para ser enseñados en las clases de Ciencias Sociales, emergen tres categorías que reflejan una visión integral, crítica y transformadora del saber social. La primera de estas, *conocimientos estructurales de las ciencias sociales*, agrupa aquellos contenidos considerados como base disciplinar para la comprensión de los fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales y geográficos.

Se incluyen aquí saberes como “la Constitución política, los derechos humanos, la historia, la economía, la geografía y las estructuras sociales y políticas”

(comunicación Personal, DCSP3), todos ellos abordados desde una perspectiva crítica, conectada con las realidades estudiantiles. Una docente afirma que estos temas son fundamentales porque “preparan a los estudiantes a ser sujetos históricos, a tener una ciudadanía activa, participativa y responsable” (comunicación Personal, DCSP4), lo que resalta que estos conocimientos no son fines en sí mismos, sino medios para formar ciudadanías conscientes, informadas y reflexivas. Esta categoría revela una visión didáctica que reconoce el valor de los contenidos disciplinares, pero los resignifica como herramientas para la comprensión del mundo y la acción social.

La segunda categoría, *comprensión crítica del contexto y la actualidad*, subraya la necesidad de que las Ciencias Sociales se ocupen de los problemas del presente, permitiendo a los estudiantes interpretar su realidad inmediata y desarrollar una mirada analítica frente a los conflictos que los rodean. Las respuestas docentes evidencian un compromiso con el análisis de sucesos recientes, los conflictos sociales y políticos, y el tratamiento crítico de la información mediática. Una docente expresa que “observando y analizando situaciones cotidianas podemos lograr cambios de actitud y ayudar a mejorar el actuar en la comunidad”, lo que plantea una función formativa de la enseñanza: despertar conciencia, promover la reflexión situada y movilizar procesos de transformación.

Esta categoría articula la enseñanza del conocimiento con la vida social, política y afectiva del estudiantado, reconociendo la necesidad de una pedagogía que no evada el presente, sino que lo problematice y lo convierta en objeto de análisis.

Finalmente, la categoría *formación ciudadana transformadora* integra aquellos saberes orientados a la construcción de una ciudadanía crítica, activa y comprometida con la justicia social. Aquí se destacan contenidos como identidad, cultura, comunidad, poder, participación, autonomía, autoridad, sostenibilidad y derechos. Estas nociones no solo definen el qué enseñar, sino el para qué: formar sujetos políticos que comprendan su lugar en el mundo y puedan incidir en él de manera ética y responsable. Un docente lo expresa así: “todo esto prepara a mis estudiantes para comprender y respetar la diversidad, para prepararse para el mundo y la sociedad que los espera” (comunicación Personal, DCSP5). Esta visión vincula la enseñanza con la construcción de subjetividades políticas, capaces de actuar desde una comprensión

profunda de los procesos sociales y con un sentido de responsabilidad hacia el entorno.

Codificación axial integrada preguntas 8 a las 12 docentes

En el entramado que emerge de las respuestas docentes a las preguntas 8 a 12, se configura una noción de didáctica que trasciende su acepción instrumental para convertirse en una praxis reflexiva, situada y comprometida con la formación integral de los estudiantes. La didáctica, desde esta perspectiva, se articula como mediación intencionada entre el saber disciplinar, los contextos socioculturales del aula y los horizontes formativos de la educación ciudadana.

No se trata simplemente de planificar, ejecutar y evaluar, sino de habitar el acto educativo desde una actitud crítico-interpretativa que permita interrogar los contenidos, interpelar las condiciones de enseñabilidad y resignificar el vínculo pedagógico en función de una pedagogía situada. En este sentido, la planeación se presenta no como una actividad técnica, sino como un proceso epistémico y político que exige comprender al grupo, anticipar tensiones, y generar condiciones para la emergencia de aprendizajes significativos y transformadores.

La centralidad del estudiante como sujeto de derechos, actor político y protagonista de su formación se posiciona como una constante en la discursividad docente analizada. Las categorías que refieren a la personalización del aprendizaje, la autonomía y la participación revelan una didáctica que no impone trayectorias homogéneas, sino que habilita caminos diversos en función de los intereses, capacidades y ritmos de los estudiantes. Esta perspectiva rompe con la lógica de la uniformidad curricular y propone una enseñanza que se construye en la interacción situada, reconociendo que cada aula constituye un campo complejo de relaciones, saberes previos y condiciones materiales. La didáctica reflexiva no se limita a adaptar estrategias, sino a interpretar continuamente los efectos de la intervención pedagógica, una suerte de hermenéutica de la enseñanza que busca leer el aula como texto abierto, en constante reescritura.

La reflexión, tanto como eje estructurante del proceso pedagógico como herramienta de análisis y mejora, adquiere una densidad significativa en las respuestas docentes. Evaluar no se entiende como un mecanismo de control, sino como una

práctica dialógica que permite comprender los aprendizajes, identificar nudos críticos y proyectar nuevas acciones. La autorreflexión docente y la metacognición estudiantil se posicionan como procesos interdependientes que configuran una pedagogía de la conciencia, en la que tanto enseñar como aprender implican preguntarse por el sentido, la dirección y las implicaciones de lo que ocurre en el aula. En esta lógica, la sistematización de la experiencia emerge como una práctica profesional que no solo documenta lo hecho, sino que produce conocimiento pedagógico desde lo vivido.

Los conocimientos considerados esenciales por los docentes se vinculan estrechamente con una concepción de las Ciencias Sociales como saberes para la comprensión crítica del mundo. La selección de contenidos como los derechos humanos, la constitución política, la historia, la economía o la geografía no responde a una lógica enciclopedista, sino a su potencial para formar sujetos históricos capaces de analizar la realidad, comprender sus determinaciones y actuar sobre ella de manera informada, ética y transformadora. En este marco, la didáctica se convierte en el dispositivo que permite traducir esos saberes en experiencias de aprendizaje relevantes, situadas y significativas. La enseñanza no se orienta a la reproducción de información, sino a la construcción de sentidos, a la generación de preguntas, a la problematización del presente.

Los patrones emergentes revelan una coherencia significativa entre las concepciones didácticas, las prácticas de enseñanza y los fines formativos atribuidos a las Ciencias Sociales. Existe un consenso en torno a la necesidad de articular los saberes escolares con los contextos vitales de los estudiantes, de fomentar una evaluación emancipadora y de proyectar una ciudadanía crítica, participativa y comprometida. Esta articulación da cuenta de un modelo de docente reflexivo que no solo domina los contenidos y las estrategias, sino que los reinterpreta a la luz de su contexto, sus estudiantes y su compromiso ético-político. En síntesis, la didáctica que se configura en estas voces no es una herramienta neutral, sino una praxis reflexiva que habilita la formación de sujetos capaces de comprender, transformar y habitar críticamente el mundo.

Codificación selectiva preguntas 8 a las 12 docentes

La categoría central identificada a partir del análisis riguroso y comparativo de la codificación axial integrada de las preguntas 8 a 12 respondidas por los docentes es la *Didáctica reflexiva como transformadora de las prácticas educativas*. Esta categoría nuclear es el eje articulador alrededor del cual se organizan y adquieren coherencia conceptual de las categorías y subcategorías identificadas, generando una teoría sustantiva robusta y fundada.

La *Didáctica reflexiva como transformadora de las prácticas educativas* representa una síntesis conceptual profunda y articulada que supera la visión técnica e instrumental tradicional de la didáctica, proponiendo, en cambio, una práctica educativa crítica y comprometida con la formación integral y ciudadana del estudiante. En este marco, la planificación educativa no se limita a un ejercicio técnico, sino que emerge como un acto epistémico y político que busca comprender profundamente al grupo de estudiantes, anticipar posibles tensiones y generar condiciones que faciliten la construcción de aprendizajes significativos. De esta forma, la didáctica reflexiva se manifiesta en la constante revisión crítica de los contenidos, las estrategias pedagógicas y las condiciones de enseñanza, orientada siempre hacia la transformación social y educativa.

La centralidad del estudiante como sujeto de derechos y actor político es una dimensión fuertemente interrelacionada con el núcleo central, ya que destaca la importancia de reconocer las particularidades, intereses y contextos de vida del alumnado en el proceso didáctico. Desde esta perspectiva, la enseñanza adquiere un carácter profundamente situado, reconociendo la heterogeneidad del aula y rechazando las lógicas uniformes y homogeneizadoras. La didáctica, entonces, se configura como un proceso interpretativo constante, donde el docente lee y relee continuamente el aula como un texto dinámico y abierto a múltiples posibilidades pedagógicas, ajustando sus intervenciones a las necesidades emergentes de los estudiantes y al contexto específico en el que interactúan.

El proceso de reflexión docente emerge como una categoría que se integra profundamente con la categoría nuclear, enfatizando la necesidad de una práctica evaluativa crítica, dialógica y continua. Desde este enfoque, evaluar no implica

controlar, sino comprender en profundidad los procesos de aprendizaje y los impactos de las intervenciones pedagógicas. La autorreflexión docente y la metacognición estudiantil se constituyen como prácticas complementarias que promueven una pedagogía consciente, donde enseñar y aprender implican procesos constantes de interrogación, análisis y replanteamiento crítico del acto educativo. La sistematización de experiencias pedagógicas adquiere especial relevancia en este contexto, ya que se concibe no solo como documentación sino como generación activa de conocimiento pedagógico desde la praxis misma.

Asimismo, la selección de conocimientos esenciales para la enseñanza en Ciencias Sociales revela una fuerte vinculación con la didáctica reflexiva situada. Los contenidos curriculares no son vistos desde una perspectiva enciclopedista, sino como herramientas para desarrollar la comprensión crítica y transformadora del mundo. Temas como derechos humanos, constitución política, economía, historia y geografía son valorados por su potencial formativo para fomentar sujetos históricos capaces de actuar de forma ética, informada y comprometida con la realidad social. Así, la didáctica opera como un dispositivo de mediación que transforma estos contenidos en experiencias significativas y problematizadoras, orientadas hacia la generación de sentidos críticos, reflexivos y emancipadores en los estudiantes.

Finalmente, los patrones identificados revelan una coherencia profunda entre las concepciones didácticas, las prácticas educativas y los fines formativos atribuidos a las Ciencias Sociales. Existe un consenso respecto a la importancia de vincular los saberes escolares con los contextos vitales del estudiantado, fomentar una evaluación emancipadora y promover activamente una ciudadanía crítica, participativa y comprometida. La *Didáctica reflexiva como transformadora de las prácticas educativas* se posiciona, así como el núcleo integrador que expresa la concepción del docente como agente reflexivo, crítico y éticamente comprometido, capaz de promover una formación integral que empodere a los estudiantes para comprender, transformar y habitar críticamente el mundo en que viven.

Codificación Abierta pregunta 13 docentes

A partir del ejercicio interpretativo de las respuestas y mediante un proceso riguroso de codificación abierta, se identificaron aquellos códigos que sintetizan los

significados más recurrentes y representativos en las voces docentes. Estos códigos reflejan sentido compartido y se sistematizaron en el siguiente cuadro para propiciar una lectura comprensiva y comparativa del material analizado.

Una vez completada la codificación abierta, se procedió a agrupar los códigos en categorías emergentes, formuladas a partir de relaciones semánticas y coincidencias temáticas detectadas en los relatos docentes. Estas categorías permiten una interpretación más estructurada y profunda de sus visiones pedagógicas, y se resumen en el cuadro siguiente junto con la frecuencia registrada en el corpus analizado.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Núcleo conceptual de la práctica docente	Habilidad como capacidad práctica y cognitiva, Enseñanza como proceso adaptativo y significativo, Aprendizaje como proceso de construcción de conocimientos	14
Desarrollo del pensamiento complejo y crítico	Desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo, Competencias del siglo XXI como respuesta a los desafíos actuales	8
Relación pedagógica situada y contextualizada	Relación teoría-práctica, Enseñanza y aprendizaje como proceso conjunto, Trabajo en equipo y colaboración	6
Evaluación y mejora continua	Evaluación y ajuste continuo, Limitaciones del contexto educativo	4

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado encontramos las categorías siguientes, que permiten una comprensión profunda y situada de las prácticas pedagógicas, así como del enfoque teórico y metodológico manifestado por los docentes.

En primer lugar, emerge un núcleo conceptual centrado en la claridad y definición rigurosa de términos clave para el proceso educativo, como habilidad, enseñanza y aprendizaje. Los docentes evidencian una conciencia profunda sobre la necesidad de entender las habilidades como capacidades prácticas y cognitivas que los estudiantes poseen y pueden desarrollar: "la habilidad es esa capacidad que tiene el individuo o el sujeto para realizar una tarea específica, con eficiencia y eficacia" (comunicación Personal, DCSP4); ello remite a un proceso formativo en el que la enseñanza no se limita a la transmisión unilateral del conocimiento, sino que implica análisis crítico y reestructuración constante de los saberes previos.

Asimismo, el aprendizaje es abordado desde una perspectiva constructivista, interpretado como una adquisición y modificación constante del conocimiento que promueve decisiones fundamentadas y un acercamiento crítico a la realidad social: "el aprendizaje en Ciencias Sociales debe conducir a la comprensión de la sociedad y el mejoramiento en la toma de decisiones" (comunicación Personal, DCSP1).

Una segunda categoría gira en torno al desarrollo del pensamiento complejo y crítico como eje fundamental en la formación de los estudiantes para afrontar desafíos contemporáneos. Desde la perspectiva docente, el objetivo central de la educación no es la reproducción mecánica del conocimiento, sino fomentar habilidades críticas, reflexivas y creativas que preparen al estudiante para actuar significativamente en la sociedad.

Se destaca la importancia de estimular la reflexión profunda y analítica: "incorporo actividades que fomenten pensamiento histórico, creativo y crítico. Algún autor decía que cuando tú desarrollabas pensamiento creativo en un estudiante, automáticamente se desarrolla un pensamiento crítico" (comunicación Personal, DCSP3). La formación en competencias del siglo XXI, descrita por los docentes como habilidades esenciales históricamente acumuladas pero indispensables en la actualidad, busca trascender lo puramente académico, preparando a los jóvenes para una ciudadanía participativa, informada y responsable frente a los retos actuales.

Una tercera categoría relevante se refiere a la relación pedagógica situada y contextualizada, reconociendo que la enseñanza efectiva debe adaptarse a contextos específicos y realidades inmediatas del estudiantado. En esta lógica, los docentes plantean que la enseñanza no puede aislarse del entorno vital del estudiante, y enfatizan que existe una tensión permanente entre la respuesta curricular y las demandas contextuales del aula:

La enseñanza debe centrarse en desarrollar habilidades en los estudiantes, pero en la práctica las condiciones se dificultan... existe una tensión permanente entre el contexto al que se debe responder y el mismo aislamiento que presenta el aula a ese contexto". Este reconocimiento invita a adoptar metodologías flexibles, colaborativas y adaptativas que promuevan el trabajo en equipo y la aplicación práctica y vivencial del conocimiento.

Finalmente, una cuarta categoría se enfoca en la evaluación y la mejora continua como prácticas indispensables para optimizar el aprendizaje estudiantil y la práctica docente misma. En este sentido, los docentes entienden la evaluación no solo como un mecanismo de medición del desempeño, sino como una herramienta reflexiva para la autoevaluación y ajuste permanente de las metodologías. Se reconoce que el contexto educativo impone limitaciones prácticas que deben sortearse mediante adaptaciones continuas y realistas: "me gusta mucho evaluar y ajustar constantemente las enseñanzas de acuerdo con las necesidades de mis estudiantes". Esta disposición revela una práctica pedagógica dinámica, consciente de sus limitaciones, pero comprometida con la excelencia académica y la calidad educativa.

Codificación Abierta pregunta 14 docentes

A través del análisis interpretativo de las narrativas docentes y la aplicación de la codificación abierta, se lograron extraer los códigos que abarcan las ideas más significativas y recurrentes expresadas por los participantes. Estas unidades de sentido revelan patrones temáticos clave y han sido organizadas en el siguiente cuadro para facilitar su análisis comparativo y su comprensión integral.

Tras finalizar el proceso de codificación abierta, los códigos identificados fueron articulados en categorías emergentes, construidas a partir de afinidades conceptuales y resonancias discursivas presentes en las respuestas docentes. Estas categorías ofrecen una organización comprensiva de sus perspectivas educativas y se presentan a continuación con la frecuencia correspondiente observada en el conjunto de datos.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Formación para la ciudadanía democrática	Derechos y deberes ciudadanos, Participación política informada, Democracia y sistemas políticos	10
Comprensión de estructuras políticas y estatales	Constitución política y estructura del Estado, Pensamiento político y estructuras de poder	5
Dimensión global y contextual de lo político	Relaciones internacionales y geopolítica, Problemas sociales y económicos	5
Análisis crítico del conflicto y de la historia política	Conflicto armado y memoria histórica, Historia de los movimientos sociales y políticos	4

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado encontramos las categorías interpretativas siguientes, que permiten comprender profundamente las concepciones docentes sobre los contenidos esenciales desde la perspectiva política, y su relevancia para estudiantes de grado undécimo.

Inicialmente, emerge la categoría de formación para la ciudadanía democrática, donde los docentes resaltan como indispensable que los estudiantes reconozcan plenamente sus derechos y deberes ciudadanos, enfatizando la participación informada como mecanismo esencial para fortalecer una democracia activa. Los docentes señalan que es imprescindible que los estudiantes "conozcan sus derechos y deberes, cómo pueden ser exigidos y la manera en que pueden participar" (comunicación Personal, DCSP5), destacando la necesidad de que la ciudadanía juvenil se involucre críticamente en escenarios democráticos mediante decisiones informadas y comprometidas. Además, se subraya que estos contenidos permiten formar individuos capaces de cuestionar y aportar constructivamente a la sociedad, mediante la comprensión crítica de fenómenos políticos contemporáneos y la conciencia de su rol social como ciudadanos activos.

En una segunda instancia, se identifica una categoría referida a la comprensión de estructuras políticas y estatales, evidenciando que los docentes consideran fundamental el conocimiento institucional del Estado, particularmente la Constitución política y la estructura gubernamental. Esta formación conceptual es indispensable para comprender cómo funcionan las instituciones, los sistemas políticos y sus relaciones internas y externas. Al respecto, señalan la necesidad de "propiciar escenarios que permitan al estudiante comprender y cuestionar la democracia, el poder y las estructuras políticas" (comunicación Personal, DCSP3); se considera clave que los estudiantes dominen conceptos fundamentales como democracia, autoritarismo y socialismo, además del funcionamiento real de procesos políticos como elecciones y la conformación institucional, para generar una conciencia crítica sobre el poder y sus estructuras.

Asimismo, surge la categoría análisis crítico del conflicto y de la historia política, mediante la cual los docentes manifiestan la importancia de que los estudiantes desarrollen una visión crítica sobre los procesos históricos, particularmente el conflicto

armado en Colombia y la evolución histórica de los movimientos sociales y políticos. La enseñanza de estos temas busca promover la memoria histórica y la comprensión profunda del impacto del pasado en las dinámicas políticas contemporáneas, ya que, según los docentes, "la historia de evolución de los movimientos sociales y políticos"(comunicación Personal, DCSP2) ayuda a formar estudiantes con capacidad analítica y conciencia crítica, capaces de comprender y transformar realidades políticas y sociales.

Finalmente, se destaca una categoría sobre la dimensión global y contextual de lo político, que remarca la importancia de conectar lo local con lo global, permitiendo una comprensión integral de problemáticas contemporáneas desde una perspectiva amplia. En este sentido, los docentes insisten en que los estudiantes deben conocer las relaciones internacionales, la geopolítica, y problemáticas socioeconómicas globales para situar adecuadamente la realidad local en un contexto internacional: "es importante que conozcan procesos políticos locales, nacionales e internacionales"(comunicación Personal, DCSP6). Este conocimiento busca formar individuos conscientes de la interdependencia mundial, capaces de analizar críticamente fenómenos como la globalización y sus efectos sociales y económicos, facilitando así una comprensión más rica y contextualizada del entorno global en el que están inmersos.

Codificación Abierta pregunta 15 docentes

A partir de la exploración minuciosa de las narrativas docentes y el empleo riguroso de la codificación abierta, se identificaron los códigos que recogen los significados más representativos y reiterativos del corpus analizado. Estas construcciones emergentes condensan los núcleos temáticos relevantes del discurso y se sistematizaron en el cuadro siguiente para favorecer una lectura articulada y profunda del material interpretado.

Una vez culminado el proceso de codificación abierta, los códigos obtenidos fueron organizados en categorías emergentes, definidas con base en convergencias temáticas y patrones de sentido detectados en los relatos docentes. Estas categorías permiten una lectura más coherente e interpretativa de las concepciones educativas

manifestadas y se sintetizan en el cuadro siguiente junto con su frecuencia de aparición.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Ciudadanía crítica y transformadora	Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, Formación para la participación activa y responsable	6
Competencias para la ciudadanía global	Adaptación a una sociedad globalizada y cambiante, Educación para la sostenibilidad	4
Ciudadanía comunicativa, empática y colaborativa	Promoción de habilidades sociales y comunicativas, Enfoque ético y valórico de la ciudadanía	4
Integración tecnológica y educativa	Uso crítico e integrado de las tecnologías	2
Crítica al modelo tradicional de competencias	Necesidad de repensar críticamente el concepto de competencia	1

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado sobre el papel de las competencias ciudadanas en la enseñanza de las Ciencias Sociales frente a los retos del siglo XXI, emergen cinco categorías que permiten comprender cómo los docentes conciben la formación ciudadana en contextos contemporáneos marcados por la globalización, la diversidad, la transformación tecnológica y las tensiones sociales. La primera categoría, *ciudadanía crítica y transformadora*, se configura como el eje central de las respuestas, donde la formación ciudadana se entiende como un proceso de desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia social y la capacidad de incidir éticamente en el entorno. Una docente señala que las Ciencias Sociales deben contribuir a que “formemos mejores ciudadanos, personas con valores críticos para que construyamos una mejor sociedad” (comunicación Personal, DCSP1), lo que implica una ciudadanía activa, no subordinada, capaz de analizar conflictos y necesidades colectivas, y de actuar con responsabilidad y compromiso social. Esta visión se aleja de una educación meramente informativa, y se orienta hacia una pedagogía emancipadora que forme sujetos reflexivos y transformadores.

La segunda categoría, *competencias para la ciudadanía global*, amplía la mirada hacia los desafíos contemporáneos que impone un mundo interdependiente, cambiante y complejo. Las respuestas docentes resaltan la necesidad de preparar a

los estudiantes para enfrentar problemáticas globales —como el cambio climático, la desigualdad o la crisis de representación política— desde una conciencia planetaria. Una docente subraya que “la globalización nos exige estar al día en procesos educativos como el uso de las TIC, la toma responsable de decisiones y nuestro papel como ciudadanos en pro de un mundo mejor” (comunicación Personal, DCSP4), aludiendo a una ciudadanía cosmopolita que asume su responsabilidad en la sostenibilidad del planeta y en la construcción de un mundo más justo. Esta perspectiva posiciona las competencias ciudadanas como herramientas no solo para vivir en comunidad, sino para actuar en escenarios globales de incertidumbre y cambio acelerado.

En un plano complementario, se identifica la categoría *ciudadanía comunicativa, empática y colaborativa*, que pone el foco en las habilidades sociales necesarias para participar constructivamente en sociedades diversas. La educación ciudadana, en este sentido, no se limita al conocimiento de normas o estructuras políticas, sino que incorpora la dimensión relacional: saber dialogar, resolver conflictos, trabajar en equipo, cultivar la empatía y respetar la diferencia. Como afirma un docente, es necesario que los estudiantes desarrollen “comunicación efectiva y colaborativa” (comunicación Personal, DCSP3), lo que requiere no solo competencias cognitivas, sino también éticas y afectivas, orientadas a la construcción de vínculos solidarios en medio de contextos marcados por la polarización, la fragmentación social y la exclusión. Esta categoría resalta el carácter profundamente humano y relacional de la ciudadanía en el siglo XXI.

A partir de una mirada crítica, surge también la categoría *integración tecnológica y educativa*, que reconoce el papel de las tecnologías como aliadas para la formación ciudadana. No obstante, los docentes no plantean una visión instrumental, sino más bien una preocupación por su uso crítico y pedagógicamente pertinente. En este sentido, las tecnologías deben ser incorporadas no solo como recursos, sino como medios para la alfabetización digital, la participación informada y el aprendizaje significativo. Como expresa un docente, “uno de los retos es cómo integrar las tecnologías para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (comunicación Personal,

DCSP2), lo que plantea el desafío de formar ciudadanos capaces de navegar en entornos digitales de manera ética, crítica y reflexiva.

Finalmente, la categoría crítica al modelo tradicional de competencias ofrece una voz disonante, pero fundamental, que problematiza la competencia mientras puede operar como dispositivo técnico que reproduce ciudadanías pasivas y delegatorias. Un docente interpela directamente este marco conceptual al afirmar que “debe replantearse o problematizarse el concepto de competencia teniendo en cuenta el tipo de ciudadanías que produce en el sistema educativo: ciudadanías delegatorias, representacionales, pasivas” (comunicación Personal, DCSP5). Esta mirada introduce una dimensión muy amplia al análisis, abriendo preguntas sobre los límites de los enfoques por competencias cuando no están anclados en una pedagogía crítica ni orientados a la emancipación. En lugar de formar agentes transformadores, podrían reforzar lógicas de adaptación, conformismo o consumo simbólico de la ciudadanía.

Codificación Abierta pregunta 16 docentes

A partir del análisis cuidadoso de las narrativas recogidas y mediante un proceso sistemático de codificación abierta, se lograron identificar aquellos códigos que condensan los sentidos más reiterados y significativos expresados por los docentes. Estos elementos conceptuales reflejan la densidad temática del discurso detallado y se presentan en el siguiente cuadro para facilitar su interpretación comparativa y su integración analítica.

Concluido el proceso de codificación abierta, los códigos identificados fueron agrupados en categorías emergentes construidas a partir de relaciones temáticas recurrentes y afinidades conceptuales presentes en las voces docentes. Estas categorías ofrecen una estructura interpretativa que da cuenta de sus comprensiones sobre la práctica educativa, y se presentan a continuación acompañadas de su frecuencia en el corpus analizado.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Ciudadanía informada y participativa	Participación política y ciudadana, Constitución política y legalidad, Medios de comunicación y opinión pública	9
Derechos humanos y justicia social	Derechos humanos y justicia, Formación ética, empática y solidaria	6

Comprensión crítica del entorno sociopolítico	Comprensión del contexto histórico y social, Movimientos sociales	4
Competencias ciudadanas para el siglo XXI	Desarrollo de competencias del siglo XXI, Diversidad e inclusión	3

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado sobre los contenidos fundamentales que deben ser comprendidos por los estudiantes de grado undécimo desde la perspectiva de la educación política y ciudadana, emergen cuatro categorías que articulan los saberes escolares con los desafíos contemporáneos del ejercicio ciudadano. La primera de ellas, *ciudadanía informada y participativa*, destaca la centralidad de formar sujetos que comprendan los principios legales, políticos y comunicativos que sostienen una democracia activa.

En esta línea, los docentes señalan como cruciales los contenidos relacionados con la Constitución política, los mecanismos de participación ciudadana y el papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública. Un docente afirma que “todo lo relacionado con la comprensión de los derechos y deberes, los mecanismos de participación y la comprensión de la ciudadanía como pertenencia a un sistema social cuyo bienestar depende del actuar de sus individuos” (comunicación Personal, DCSP1) es esencial, lo cual evidencia una visión de la ciudadanía como una práctica activa y corresponsable. Esta categoría subraya la necesidad de empoderar a los estudiantes con herramientas para intervenir en los asuntos públicos, argumentar sus posiciones y ejercer sus derechos con responsabilidad.

En coherencia con este horizonte formativo, la segunda categoría —*derechos humanos y justicia social*— enfatiza los contenidos orientados a la comprensión crítica de los derechos fundamentales y los procesos de reparación, memoria y reconciliación social. La educación política, en este marco, no se restringe a la legalidad formal, sino que se amplía hacia la ética y la sensibilidad ante la desigualdad y la violencia histórica. Un docente plantea que es fundamental enseñar “situaciones ocurridas en el país que han llevado a procesos como verdad, justicia y reparación” (comunicación Personal, DCSP5), posicionando la enseñanza como un ejercicio de memoria activa y de compromiso con la justicia. Esta categoría sitúa a los derechos humanos como eje transversal de la educación ciudadana, no como un listado normativo, sino como un

campo de disputa política que interpela a los estudiantes desde su experiencia y contexto.

La tercera categoría, *comprensión crítica del entorno sociopolítico*, articula contenidos que permiten a los estudiantes contextualizar históricamente su papel en la sociedad, comprendiendo los procesos que han configurado las instituciones, los conflictos y las formas de organización social.

Aquí se destacan saberes vinculados con los movimientos sociales, el funcionamiento del Estado, las transformaciones históricas y las disputas por la justicia y la representación. Como lo expresa un docente: “es importante comprender el contexto histórico de los derechos humanos, la historia de las instituciones públicas y los movimientos sociales” (comunicación Personal, DCSP4). Esta perspectiva fomenta una lectura situada del presente, que evita el presentismo acrítico y permite a los estudiantes interpretar su realidad como resultado de trayectorias históricas y de luchas sociales por el reconocimiento.

Finalmente, la categoría *competencias ciudadanas para el siglo XXI* amplía el campo de contenidos hacia aquellas habilidades y saberes necesarios para ejercer la ciudadanía en un mundo globalizado, diverso y tecnológicamente mediado. Se destacan aquí temas como la inclusión, la diversidad, el pensamiento crítico, la comunicación colaborativa y la alfabetización digital. Un docente afirma que se debe preparar a los estudiantes para “una ciudadanía que debe ser activa y participativa”, pero también capaz de enfrentar “los retos que son complejos y globales en esta sociedad actual”, lo que implica incorporar nuevas formas de pensar, dialogar, actuar y construir comunidad. Esta categoría propone una ciudadanía compleja, que articula lo local con lo global, lo individual con lo colectivo, y lo político con lo ético.

Codificación Abierta pregunta 17 docentes

A través de una lectura interpretativa detallada y la aplicación rigurosa de la codificación abierta, se aislaron los códigos que recogen las expresiones más consistentes y relevantes en los relatos docentes. Estos núcleos conceptuales surgen de la recurrencia temática en las respuestas y se sistematizaron en el cuadro siguiente, para propiciar una comprensión más articulada del contenido analizado.

Finalizada la etapa de codificación abierta, los códigos obtenidos fueron organizados en categorías emergentes, formuladas a partir de conexiones conceptuales y patrones de significado compartidos en las narrativas docentes. Estas categorías permiten profundizar en la interpretación de sus representaciones pedagógicas y se sintetizan a continuación con la frecuencia correspondiente observada en el conjunto de datos.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Procesos de pensamiento crítico y argumentativo	Análisis de información desde múltiples perspectivas, Evaluación crítica de fuentes y posturas, Inferencia y argumentación lógica	9
Formación ética, creativa y situada	Creatividad y síntesis de ideas, Posicionamiento ético y político, Aplicación en contextos reales	6
Fomento del pensamiento autónomo y flexible	Promoción del pensamiento independiente, Reconocimiento de sesgos y prejuicios, Estímulo a la flexibilidad cognitiva	3

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado sobre la incorporación de los componentes del pensamiento crítico en la planeación docente de las clases de Ciencias Sociales, emergen tres categorías interrelacionadas que revelan una comprensión profunda, situada y éticamente comprometida del pensamiento crítico como eje transversal de la formación ciudadana. La primera categoría, *procesos de pensamiento crítico y argumentativo*, alude a las habilidades intelectuales que permiten analizar la información desde diversas perspectivas, evaluar fuentes, establecer posturas razonadas e inferir conclusiones con base en un razonamiento lógico.

Los docentes muestran una clara intención de promover estas capacidades en sus estudiantes a través de ejercicios comparativos, preguntas problémicas, debates argumentativos y contrastación de narrativas. Una docente señala que “todo tema planteado debe ser estudiado, analizado y comparado desde diferentes visiones”, lo cual evidencia una intención de desnaturalizar lo dado, abrir la discusión y promover el juicio informado. Otro docente amplía esta perspectiva al afirmar que sus estudiantes “deben juzgar la credibilidad y la relevancia de la información que llega a sus manos” (comunicación Personal, DCSP6), asumiendo que el pensamiento crítico no se limita a la comprensión, sino que exige evaluación, contrastación e inferencia

rigurosa. Esta categoría pone de manifiesto que el pensamiento crítico es un ejercicio complejo que atraviesa la lectura, la escritura, la argumentación y la toma de postura frente al mundo.

La segunda categoría, *formación ética, creativa y situada*, amplía el horizonte del pensamiento crítico al incorporar elementos como la sensibilidad ética, la imaginación constructiva y la aplicación del juicio en contextos reales. El pensamiento crítico no es aquí una técnica cognitiva, sino una forma de estar en el mundo con conciencia y compromiso. Una docente expresa que “creatividad, flexibilidad, posicionamiento ético-político” (comunicación Personal, DCSP3) son componentes indispensables, lo que sugiere que el análisis debe ir acompañado de una toma de posición frente a la injusticia, la desigualdad y la diversidad de perspectivas.

Otro docente recurre a una metáfora potente al afirmar que sus estudiantes son “espigadores” (comunicación Personal, DCSP4) del conocimiento, evocando la idea de seleccionar, interpretar y combinar cuidadosamente fragmentos de sentido para construir una comprensión más profunda y significativa. Esta categoría también incorpora la capacidad de síntesis, entendida como la habilidad de entrelazar ideas aparentemente dispersas para generar nuevas comprensiones. Así, el pensamiento crítico se convierte en un proceso de creación de significado desde lo situado, lo ético y lo relacional.

Por último, la categoría *fomento del pensamiento autónomo y flexible* destaca la importancia de cultivar en los estudiantes una conciencia de sus propios procesos mentales, una actitud abierta al cambio de perspectiva y una capacidad para cuestionar creencias establecidas. Este componente metacognitivo y autorreflexivo del pensamiento crítico se manifiesta en prácticas que invitan a los estudiantes a “reconocer prejuicios, perspectivas parciales” y a “promover el pensamiento independiente”. Para los docentes, no basta con que los estudiantes repitan ideas críticas: es necesario que desarrollen autonomía intelectual, que puedan pensar por sí mismos y con otros, reconociendo la complejidad de los problemas sociales y adaptándose a las transformaciones del mundo. Un docente lo expresa claramente al afirmar que estas capacidades “nos ayudarán a mejorar la comprensión, a fomentar la ciudadanía activa, a desarrollar habilidades para la vida” (comunicación Personal,

DCSP2), situando el pensamiento crítico como una competencia vital para la vida democrática en sociedades en constante cambio.

Codificación axial integrada preguntas 13 a 17 docentes

En las respuestas analizadas correspondientes a las preguntas 13 a 17, se configura una red conceptual que articula las dimensiones epistémicas, éticas, metodológicas y contextuales de la práctica docente en Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica y situada. La reflexión sobre el sentido de enseñar habilidades ciudadanas y políticas revela una comprensión compleja del acto educativo, que reconoce la interrelación entre el desarrollo del pensamiento crítico, la contextualización de los saberes, la dimensión ética de la enseñanza y el compromiso con la transformación social.

En este marco, los docentes definen conceptos clave como habilidad, aprendizaje y enseñanza desde una mirada constructivista y situada, lo que demuestra una ruptura con enfoques transmisivos y una clara orientación hacia procesos formativos que promuevan la autonomía, la comprensión crítica del entorno y la participación activa en la vida pública. Esta resignificación conceptual de lo educativo emerge como una categoría axial que permite comprender la centralidad del saber pedagógico en la construcción de ciudadanías críticas.

El énfasis en el pensamiento complejo y crítico se despliega como un eje articulador transversal que conecta todas las categorías emergentes de estas preguntas. La planeación, la evaluación, los contenidos, las estrategias metodológicas y las formas de participación son concebidas como medios para el desarrollo de habilidades interpretativas, argumentativas, creativas y metacognitivas que permitan a los estudiantes ejercer un rol activo frente a los desafíos contemporáneos.

En esta lógica, el pensamiento crítico no se presenta como una competencia aislada, sino como una forma de subjetivación política que transforma el modo en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento, el poder y la otredad. Las estrategias para su fomento –debates, comparación de perspectivas, lectura crítica, formulación de preguntas problémicas– revelan una concepción dialógica y relacional del aprendizaje, que interpela tanto las estructuras de poder como las propias convicciones del sujeto que aprende. Esta postura se alinea con la idea de una

didáctica reflexiva, en tanto los docentes asumen su práctica como un proceso de indagación, adaptación y resignificación constante.

En este mismo horizonte, emerge una comprensión amplia de la ciudadanía como práctica situada y transformadora. La educación política y ciudadana se orienta a formar sujetos informados, capaces de comprender los marcos normativos e institucionales del Estado, pero también de cuestionarlos, resignificarlos y proyectar nuevas formas de organización social. Las categorías de formación democrática, justicia social, análisis del conflicto, derechos humanos y participación en contextos locales y globales, revelan una visión crítica de la ciudadanía que trasciende los límites de la legalidad y se inscribe en una ética del reconocimiento y la responsabilidad colectiva.

Esta perspectiva se complejiza al incorporar la dimensión comunicativa, colaborativa y empática de la vida en comunidad, reconociendo que la ciudadanía no se ejerce solo desde el conocimiento político, sino desde la capacidad de convivir, dialogar, construir consensos y valorar la diversidad. La inclusión de la alfabetización digital, la integración crítica de tecnologías y la conciencia global, refuerzan una visión compleja del sujeto ciudadano que debe habitar simultáneamente múltiples escalas – local, nacional, planetaria– y múltiples registros –cognitivo, ético, afectivo–.

En sintonía con esto, la categoría sobre la evaluación y la planeación docente da cuenta de un enfoque ético, reflexivo y situado, donde la práctica educativa se interroga, ajusta y transforma desde la experiencia vivida y las necesidades específicas del grupo. Esta reflexión docente se expresa en la disposición a sistematizar, a autoevaluar, a resignificar objetivos, a diseñar experiencias significativas de aprendizaje y a tensionar el currículo prescrito desde las demandas del contexto.

Aquí se conecta con fuerza la perspectiva de la didáctica reflexiva, entendida como una praxis crítica que interroga permanentemente sus propias lógicas y efectos, y que transforma las estrategias didácticas en función de su sentido formativo y emancipador. Los docentes no reproducen recetas, sino que ensayan, adaptan y co-construyen procesos pedagógicos que tienen en cuenta la singularidad de cada grupo, las problemáticas del territorio y las subjetividades juveniles que atraviesan el aula.

Finalmente, los contenidos que se priorizan en la enseñanza de las Ciencias Sociales para la formación ciudadana y política del estudiantado de grado undécimo revelan una apuesta clara por una educación crítica, comprometida y situada. No se trata solo de transmitir conceptos como democracia, Estado o derechos humanos, sino de problematizarlos, conectarlos con el presente, contextualizarlos y convertirlos en herramientas para la acción transformadora.

La integración de saberes estructurales, de procesos históricos conflictivos, de fenómenos sociales globales y de desafíos éticos contemporáneos configura un campo de enseñanza atravesado por tensiones, pero también por posibilidades de emancipación. Así, la práctica docente en Ciencias Sociales se erige como un espacio político en sí mismo, donde se disputan sentidos, se construyen subjetividades y se tejen horizontes colectivos desde una pedagogía crítica, situada y reflexiva que interpela tanto al saber cómo al poder.

Codificación selectiva preguntas 13 a la 17 docente

La categoría abarcadora emergente que articula y cohesiona de manera profunda y sistemática el análisis realizado a partir de las preguntas 13 a 17, respondidas por los docentes, es la *Pedagogía situada como eje articulador de una ciudadanía crítica*. Esta categoría central encapsula la convergencia y coherencia de las dimensiones epistémicas, éticas, metodológicas y contextuales identificadas en el discurso docente, constituyendo un eje fundamental sobre el cual se estructuran y adquieren sentido las demás categorías y subcategorías previamente analizadas.

La *Pedagogía situada como eje articulador de una ciudadanía crítica* refleja una concepción compleja y transformadora del acto educativo que supera enfoques transmisivos o simplificados del saber pedagógico, orientándose hacia la formación integral y crítica del estudiantado. La resignificación conceptual del acto educativo emergente en el discurso docente se articula directamente con esta categoría nuclear al establecer una ruptura con las prácticas pedagógicas tradicionales, impulsando en cambio procesos formativos orientados hacia el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la participación política activa. La conceptualización docente sobre habilidades, aprendizaje y enseñanza evidencia una perspectiva constructivista

y situada, comprometida con una educación que interroga constantemente su pertinencia y relevancia sociocultural y política.

El pensamiento complejo y crítico, eje transversal en el análisis axial, se integra con la categoría nuclear al representar una competencia cognitiva aislada y una forma de subjetivación política esencial para el ejercicio ciudadano.

En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico implica una postura pedagógica dialógica y relacional, que busca cuestionar estructuras de poder, promover el debate informado y fomentar habilidades interpretativas y argumentativas esenciales para la acción social transformadora. Las estrategias metodológicas identificadas, como debates, análisis crítico de fuentes y problematización del conocimiento, son prácticas vinculadas a la categoría nuclear, orientadas a la construcción de una ciudadanía crítica, empoderada y responsable.

La dimensión de ciudadanía situada y transformadora, otro aspecto significativo del análisis axial, se integra estrechamente a esta categoría nuclear al resaltar la importancia de formar sujetos capaces de analizar críticamente los marcos normativos e institucionales vigentes, proyectando alternativas éticas y políticas en contextos locales y globales.

Los conceptos de justicia social, derechos humanos, democracia participativa y análisis crítico del conflicto emergen como elementos fundamentales de una formación ciudadana que trasciende lo puramente normativo, para situarse en una ética del reconocimiento, la solidaridad y la corresponsabilidad colectiva. Esta visión ampliada y compleja de la ciudadanía enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas, colaborativas y empáticas, reconociendo que la acción ciudadana efectiva ocurre en contextos diversos y dinámicos.

La evaluación y la planeación docente, analizadas desde una perspectiva reflexiva y situada, se articulan claramente con la categoría central al evidenciar una práctica educativa continuamente sometida a reflexión crítica y la interpelación. Los docentes no aplican fórmulas rígidas ni técnicas descontextualizadas; por el contrario, interpretan, adaptan y construyen conjuntamente sus estrategias didácticas desde la interacción situada y las necesidades emergentes del aula. Esta reflexión y sistematización de la experiencia pedagógica representan componentes centrales de

una pedagogía comprometida con la emancipación del estudiantado, resaltando la capacidad docente para resignificar continuamente sus prácticas y objetivos educativos en función del contexto y las demandas sociales.

Finalmente, los contenidos curriculares priorizados en la enseñanza de las Ciencias Sociales, orientados a una formación crítica y ciudadana, refuerzan decisivamente la categoría nuclear al mostrar cómo la práctica educativa se posiciona como un acto profundamente político y transformador.

La selección e integración de contenidos históricos, políticos y éticos no se limita a una transmisión neutral de saberes, sino que se orienta hacia la problematización crítica y situada del presente, ofreciendo herramientas conceptuales y analíticas para comprender y transformar la realidad social. En síntesis, la *Pedagogía situada como eje articulador de una ciudadanía crítica* se consolida como el núcleo integrador que articula una visión educativa coherente, comprometida y políticamente situada, cuyo objetivo último es formar sujetos críticos capaces de actuar y transformar sus realidades sociales.

Codificación Abierta pregunta 18 docentes

A partir de un ejercicio analítico minucioso de las respuestas y mediante el uso de codificación abierta, se identificaron los códigos que condensan los significados más persistentes y reveladores en las voces de los docentes. Estos elementos conceptuales fueron extraídos por su recurrencia y profundidad temática, y se organizan en el cuadro siguiente para facilitar su interpretación integral y su análisis sistemático.

Una vez realizada la codificación abierta, se procedió a estructurar los códigos identificados en categorías emergentes, construidas a partir de convergencias temáticas y sentidos recurrentes en las expresiones de los docentes. Estas categorías organizan de manera comprensiva las representaciones pedagógicas analizadas y se presentan a continuación junto con la frecuencia registrada en el siguiente cuadro:

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Formación ética para la vida en sociedad	Respeto por la diferencia y la opinión ajena, Responsabilidad individual y social, Cooperación y trabajo en equipo	10

Ética del cuidado, empatía y justicia	Empatía y compasión, Conciencia ambiental y del bien común, Honestidad y transparencia, Justicia social y equidad, Autonomía y autocuidado	10
Capacidad de juicio ético y acción informada	Toma de decisiones éticas e informadas, Reflexión moral sobre el bien y el mal, Pensamiento crítico	5

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado sobre los componentes éticos que, según los docentes, deben ser adquiridos por los estudiantes de grado undécimo en las clases de Ciencias Sociales, emergen tres categorías interrelacionadas que delinean una ética educativa orientada a la vida democrática, al cuidado del otro y a la transformación social. La primera categoría, *formación ética para la vida en sociedad*, agrupa valores y actitudes esenciales para la convivencia, el respeto mutuo y la responsabilidad colectiva.

Aquí, el énfasis se encuentra en el respeto por la diferencia, la aceptación del otro, la cooperación, y la responsabilidad frente a las consecuencias de los actos. Una docente sintetiza esta perspectiva al señalar que los estudiantes deben reconocer “la responsabilidad que se tiene frente a la sociedad y la reciprocidad que se debe adquirir por los beneficios que esta nos presta” (comunicación Personal, DCSP1), lo cual revela una comprensión de la ética como vínculo, como tejido social que se cultiva desde la educación. Esta categoría destaca la dimensión relacional de la formación ética, que no se reduce a normas o deberes abstractos, sino que se enraíza en la práctica cotidiana del cuidado y la convivencia democrática.

La segunda categoría, *capacidad de juicio ético y acción informada*, enfatiza el desarrollo de habilidades para discernir entre lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, en contextos complejos y cambiantes. Se trata de cultivar en los estudiantes la autonomía moral y la capacidad de tomar decisiones informadas, reflexivas y con sentido de justicia. Esta dimensión ética se vincula estrechamente con el pensamiento crítico, al proponer que los estudiantes deben ser capaces de “defender su opinión”, “reflexionar sobre el bien y el mal” y actuar de manera informada y argumentada. Como señala un docente, este tipo de juicio ético no puede desligarse del compromiso con el entorno: “tomar decisiones informadas y reflexivas permitirá actuar con integridad y ética en situaciones complejas” (comunicación Personal, DCSP4). Aquí, la ética se

proyecta como capacidad crítica para interpretar los dilemas morales contemporáneos, posicionarse frente a ellos y actuar desde principios de justicia y equidad.

La tercera categoría, *ética del cuidado, empatía y justicia*, articula valores como la compasión, la conciencia ambiental, la equidad, la honestidad y el autocuidado como elementos centrales de una ética ciudadana que se construye desde lo sensible y lo comunitario. Esta perspectiva supera el paradigma normativo para situar la ética en la experiencia del cuidado mutuo y en la defensa de lo común. Un docente afirma que los estudiantes deben adquirir “empatía, compasión [...] respeto por la diversidad y por los derechos humanos” (comunicación Personal, DCSP6), lo que sitúa la ética como praxis que vincula el sentir con el actuar, y lo personal con lo colectivo.

Además, esta categoría introduce la dimensión ecológica de la ética, al proponer que los estudiantes comprendan “el cuidado de lo público y del medio ambiente” como parte integral de su formación. Así, se articula una visión de la ética que no solo regula las acciones, sino que configura modos de ser en el mundo, desde el reconocimiento del otro, la responsabilidad intersubjetiva y el compromiso con el planeta.

Estas tres categorías convergen en la idea de una ética educativa situada, que se aprende en el aula, pero se despliega en la vida social, y que habilita a los estudiantes para actuar como sujetos morales reflexivos, empáticos y comprometidos con la transformación de su entorno.

Codificación Abierta pregunta 19 docentes

A través de una indagación interpretativa rigurosa y la aplicación de la codificación abierta, se extrajeron los códigos que representan las ideas más reiteradas y significativas expresadas por los docentes. Estos códigos, resultado de la identificación de regularidades discursivas y conceptualizaciones compartidas, han sido sistematizados en el cuadro que sigue para favorecer su análisis crítico y su articulación comprensiva.

Después de llevar a cabo la codificación abierta, los códigos obtenidos fueron sistemáticamente agrupados en categorías emergentes, elaboradas con base en afinidades semánticas y ejes temáticos comunes detectados en las narrativas docentes. Estas categorías permiten interpretar con mayor profundidad las visiones

pedagógicas compartidas y se presentan en el cuadro siguiente, acompañadas de sus respectivas frecuencias.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Formación del sujeto político consciente	Reconocimiento del estudiante como sujeto político, Reflexión crítica y conciencia social, Participación democrática y liderazgo, Educación liberadora y emancipadora	7
Ciudadanía activa desde el contexto	Formación política desde lo cotidiano, Comprensión del contexto sociopolítico, Promoción de la ciudadanía activa, Problematicación de lo normalizado	7
Ética democrática y valores ciudadanos	Formación en valores democráticos	2

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

En el análisis desarrollado a partir de las respuestas docentes sobre la contribución de las Ciencias Sociales escolares a la formación en educación política, emergen tres categorías que revelan una comprensión amplia, situada y crítica del proceso formativo en clave política. La primera categoría, *formación del sujeto político consciente*, destaca el reconocimiento del estudiante como actor social con agencia, capacidad crítica y potencial transformador. La educación política no es entendida aquí como una enseñanza instrumental sobre instituciones o procesos electorales, sino como una práctica formativa orientada al desarrollo de la conciencia crítica y la participación.

En esta línea, un docente señala que “las ciencias sociales ayudan a los estudiantes a comprender su contexto político y social, a fomentar una participación y un compromiso cívico” (comunicación Personal, DCSP3), lo que sitúa el quehacer docente en la tarea freireana de posibilitar la toma de conciencia del mundo como una realidad transformable. Esta visión también plantea una apuesta por la emancipación, al afirmar que se trata de “formar sujetos políticos que tienen una capacidad para transformar su realidad desde su propia existencia”, donde el acto educativo se convierte en un acto político en sí mismo. Así, la enseñanza de las Ciencias Sociales se constituye como espacio para el desarrollo de habilidades analíticas, discursivas y deliberativas que configuran al estudiante como sujeto político autónomo.

La segunda categoría, *ciudadanía activa desde el contexto*, pone el acento en el carácter situado, cotidiano y experiencial de la formación política. La ciudadanía, desde esta perspectiva, no se aprende exclusivamente en los manuales o a través de normativas abstractas, sino en el ejercicio cotidiano de la reflexión sobre lo que se considera “normal”, en el cuestionamiento del entorno y en la problematización de las relaciones de poder. Un docente lo resume así: “en tanto debe problematizar la existencia y mostrar diversas perspectivas, su aporte está en la interpolación de lo que se ha normalizado” (comunicación Personal, DCSP5).

Esta categoría articula la política con la vida cotidiana, reconociendo que las decisiones individuales, las relaciones familiares, escolares y comunitarias, y los imaginarios sociales son también campos de formación política. Así, el aula se concibe como un espacio de experimentación democrática, donde la participación estudiantil en actividades grupales, liderazgos y debates permite el ejercicio real de la ciudadanía. Otro docente lo expresa afirmando que “claramente que así es, pero cuesta mucho hacerlos comprender que ellos también generan procesos políticos por medio de su toma de decisiones individual” (comunicación Personal, DCSP2), lo que da cuenta de la necesidad de resignificar la noción de política como algo cercano, vivencial y transformador.

La tercera categoría, *ética democrática y valores ciudadanos*, enfatiza el papel de las Ciencias Sociales en la enseñanza de principios éticos fundamentales para la vida en sociedad: justicia, equidad, libertad, respeto a la diferencia, solidaridad y derechos humanos. Estos valores, lejos de ser enunciados abstractos, se integran en prácticas pedagógicas que buscan confrontar a los estudiantes con dilemas, narrativas contrapuestas y contextos de exclusión. Un docente señala que “en las ciencias sociales se constituyen valores como la justicia, la equidad, la libertad y la solidaridad, fundamentales para la construcción de una sociedad democrática” (comunicación Personal, DCSP1), lo que sitúa a la educación política como una apuesta por la transformación ética del vínculo social. Esta formación en valores democráticos se vuelve urgente en contextos marcados por la violencia, la exclusión y la competencia, y se proyecta hacia una sociedad más incluyente, crítica y reflexiva.

En conjunto, estas tres categorías permiten comprender que la educación política en las Ciencias Sociales no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica la formación integral de sujetos capaces de comprender, cuestionar y transformar su realidad. El enfoque de los docentes articula la conciencia crítica, la acción transformadora, la problematización de la cotidianeidad y la formación en valores democráticos como pilares fundamentales de una pedagogía política liberadora.

Codificación Abierta pregunta 20 docentes

Mediante un proceso interpretativo cuidadoso y el uso sistemático de la codificación abierta, se identificaron aquellos códigos que condensan las nociones más recurrentes y significativas en las voces docentes. Estas unidades de sentido, derivadas de patrones temáticos comunes, se organizaron en el siguiente cuadro para facilitar su análisis comprensivo y su contraste interpretativo.

Una vez concluido el proceso de codificación abierta, se organizaron los códigos identificados en categorías emergentes, construidas a partir de convergencias discursivas y núcleos temáticos reiterados en los testimonios docentes. Estas categorías ofrecen una estructura interpretativa que facilita una comprensión más profunda de sus perspectivas educativas y se exponen a continuación junto con su frecuencia de aparición.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Construcción de ciudadanía activa y crítica	Comprensión crítica de normas, Empoderamiento de la palabra, Ampliación de perspectiva, Derechos y deberes, Conciencia ciudadana	5
Participación democrática y ética ciudadana	Participación en espacios democráticos, Formación ética, Diálogo y convivencia	4
Transformación social desde la agencia estudiantil	Formación como agentes de cambio social	1

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

A partir de las respuestas docentes a la pregunta 20 sobre cómo las ciencias sociales escolares pueden influir en la formación ciudadana, se configuraron tres categorías emergentes que permiten analizar el rol formativo de esta área desde una perspectiva crítica, participativa y transformadora.

En primer lugar, la categoría *construcción de ciudadanía activa y crítica* articula el potencial de las ciencias sociales para promover una comprensión profunda de los derechos, las normas y los principios democráticos, así como para fomentar una actitud reflexiva frente a la realidad social. En esta línea, un docente manifiesta que “por medio de ellas se realiza un análisis más cercano de la legislación que nos rige [...] y la manera en que se pueden exigir los derechos” (comunicación Personal, DCSP4), lo cual indica que el conocimiento de las leyes no es visto como una transmisión pasiva, sino como una herramienta para la agencia ciudadana.

La perspectiva resalta que el aula de ciencias sociales se convierte en un espacio para empoderar el pensamiento crítico y ampliar la perspectiva de mundo, donde el estudiante comprende su papel como sujeto con capacidad de cuestionar, proponer y actuar. Como expresó otro docente, “formar implica ampliar la perspectiva de mundo” (comunicación Personal, DCSP6), reconociendo que el conocimiento social debe estar anclado en la posibilidad de comprender la complejidad del entorno y tomar posición frente a él.

En segundo lugar, la categoría *participación democrática y ética ciudadana* enfatiza el aprendizaje de prácticas que fomentan la interacción social, el diálogo y la construcción de consensos en espacios escolares. Las ciencias sociales, desde esta visión, no solo aportan contenidos conceptuales, sino que habilitan experiencias concretas de participación y deliberación.

Tal como lo indica un docente, estas asignaturas “empoderan la palabra, el enunciado y la capacidad de cuestionar diferentes condiciones del entorno” (comunicación Personal, DCSP1), promoviendo así una ciudadanía que se construye desde la expresión, la escucha activa y la reflexión ética. Otro participante señala la importancia de “liderar proyectos y procesos” (comunicación Personal, DCSP5), lo cual muestra cómo la formación ciudadana no es ajena a los espacios de participación real en el colegio, como el gobierno escolar, las asambleas o los proyectos colaborativos. Este enfoque democrático y experiencial contribuye a formar sujetos capaces de participar con sentido de responsabilidad, reconociendo el valor de la convivencia, la diversidad y la ética pública como pilares de una vida ciudadana significativa.

Por último, la categoría *transformación social desde la agencia estudiantil* introduce una dimensión potente del enfoque pedagógico en ciencias sociales: la posibilidad de que los estudiantes se reconozcan como agentes de cambio, con capacidad para incidir en su realidad. Este planteamiento rompe con la idea de una educación reproductora y destaca la función emancipadora de la enseñanza social.

En palabras de un docente, “las ciencias sociales ayudan a desarrollar una conciencia ciudadana que les permita entender y valorar sus derechos y responsabilidades como sujetos históricos” (comunicación Personal, DCSP3), lo cual conecta directamente con la pedagogía crítica y con las propuestas de una educación comprometida con la transformación del mundo. Desde esta mirada, la escuela no solo prepara para vivir en sociedad, sino que abre la posibilidad de repensarla, cuestionarla y transformarla a partir de la participación activa de los estudiantes.

En conjunto, las tres categorías delinean una comprensión compleja y rica de cómo las ciencias sociales contribuyen a la formación ciudadana desde una pedagogía crítica, situada y proyectiva. Esta formación no se limita a la transmisión de normas ni a la memorización de contenidos, sino que implica el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión ética, la vivencia democrática y la acción transformadora. El aula, en este sentido, se constituye como espacio de construcción de ciudadanía desde el reconocimiento de los estudiantes como actores políticos, con voz, derechos, responsabilidades y capacidad de agencia.

Codificación Abierta pregunta 21 docentes

A través de una lectura interpretativa sostenida y la aplicación metodológica de la codificación abierta, se identificaron los códigos que sintetizan los sentidos predominantes en las respuestas de los docentes. Estas formulaciones conceptuales reflejan recurrencias clave en el corpus analizado y han sido sistematizadas en el siguiente cuadro para propiciar una lectura comparativa y una interpretación más profunda de sus percepciones educativas.

Después de completar la codificación abierta, los códigos obtenidos fueron integrados en categorías emergentes formuladas a partir de afinidades conceptuales y regularidades temáticas detectadas en las respuestas docentes. Estas categorías permiten organizar e interpretar de manera más articulada las visiones sobre su

práctica educativa y se presentan en el siguiente cuadro con la frecuencia correspondiente observada en el análisis.

Categoría Abierta	Códigos Abiertos Asociados	Frecuencia Total
Convicciones personales y compromiso ético con la transformación	Compromiso con el cambio social, Formación de mejores seres humanos, Educación crítica y subjetiva, Toma de conciencia del rol docente	4
Proyección educativa: formar sujetos históricos	Formación de sujetos históricos críticos y reflexivos, Inspiración y pasión por enseñar	3
Trayectorias personales y experiencias significativas	Influencia de docentes inspiradores, Pasión por la historia como vía de transformación	2

Cuadro de Resultados: Codificación y Categorización Abierta

A partir de estas categorías, el análisis revela una diversidad de motivaciones personales que dan sentido a la elección profesional por parte de los docentes de ciencias sociales, y que, además, inciden de manera directa en sus prácticas pedagógicas. Estas motivaciones se han agrupado en tres categorías emergentes que permiten una lectura profunda y articulada del sentido vocacional, ético y político de la labor docente.

La primera categoría, *convicciones personales y compromiso ético con la transformación*, evidencia cómo la elección profesional está atravesada por una conciencia clara del papel que desempeña la educación en la construcción de un mundo más justo. Algunos docentes manifestaron que su decisión se basó en el deseo de "orientar al cambio en pro de un mejor país"(comunicación Personal, DCSP3, DCSP5), o en la necesidad de "cultivar mejores seres humanos" (comunicación Personal, DCSP1, DCSP2 Y DCSP4), lo que sitúa su práctica más allá de la transmisión de contenidos, para convertirse en una apuesta política y formativa.

En este sentido, la práctica educativa no es neutra, sino que se convierte en una herramienta de intervención sobre la realidad. Esta motivación ética y crítica conlleva una reflexión profunda sobre el rol docente, como se expresa en afirmaciones que subrayan el compromiso con "la experiencia educativa como proceso de transformación", donde enseñar ciencias sociales se traduce en un ejercicio de conciencia, responsabilidad y acción pedagógica situada.

En la segunda categoría, *trayectorias personales y experiencias significativas*, se evidencian las historias de vida, las influencias tempranas y las pasiones individuales que marcaron el camino profesional. Es especialmente relevante el relato de quienes fueron inspirados por docentes que los motivaron a debatir, cuestionar y argumentar desde jóvenes: “mis docentes del colegio [...] me dijeron que no debía tragar entero” (comunicación Personal, DCSP6). Estas experiencias formativas generan un efecto espejo: lo que se recibió como estímulo se convierte ahora en motor para replicarlo con las nuevas generaciones. Asimismo, se destaca la pasión por la historia como punto de entrada a las ciencias sociales, lo cual da cuenta de un vínculo afectivo con el saber que impulsa una enseñanza que no solo informa, sino que también emociona y moviliza.

Finalmente, la categoría *proyección educativa: formar sujetos históricos* concentra las motivaciones proyectadas en la transformación de los estudiantes. En esta lógica, enseñar ciencias sociales no se limita a exponer contenidos, sino que constituye una vía para formar sujetos capaces de comprender su lugar en el mundo, asumir una posición crítica y convertirse en agentes de cambio. Esta categoría está marcada por la intención explícita de “inspirar a los estudiantes a amar lo que hacen, amar lo que aprenden y convertirse en agentes de cambio positivo” (comunicación Personal, DCSP1). Aquí, el docente aparece como un sujeto que cree firmemente en el poder de la educación para formar ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación de sus contextos.

En conjunto, las tres categorías permiten comprender que la motivación para enseñar ciencias sociales no es unívoca, sino que se entrelaza con aspectos éticos, biográficos y pedagógicos. Las respuestas muestran que quienes ejercen esta profesión lo hacen desde una convicción profunda sobre el valor del pensamiento crítico, la importancia de la historia y el poder de la palabra en la formación de ciudadanos reflexivos y participativos. Esta motivación se traduce, entonces, en prácticas pedagógicas comprometidas con la justicia, el diálogo y la transformación social, consolidando así la dimensión política de la enseñanza como un acto emancipador.

Codificación axial integrada preguntas 18 a la 21 docente

La integración de las categorías emergentes de las preguntas 18 a 21 permite configurar un mapa interpretativo robusto sobre la manera en que los docentes de Ciencias Sociales comprenden, practican y proyectan la formación ética, política y ciudadana de los estudiantes de grado undécimo. Este análisis revela una concepción profunda de la educación como ejercicio ético-político situado, donde confluyen valores, saberes, afectos y compromisos transformadores.

En primer lugar, se advierte una concepción de la ética escolar que desborda el marco normativo y se sitúa en el terreno de lo relacional, lo sensible y lo político. Las categorías de formación ética para la vida en sociedad, capacidad de juicio ético y ética del cuidado configuran un horizonte de subjetivación donde el estudiante es pensado como sujeto moral, empático y reflexivo, capaz de actuar con responsabilidad frente a su entorno. Estas formas de entender la ética están estrechamente conectadas con las categorías identificadas en torno a la formación política (pregunta 19), donde el sujeto aparece como agente de transformación, actor de lo cotidiano y constructor de valores democráticos.

De este modo, la ética no se presenta como un campo separado de la política, sino como su núcleo afectivo y normativo: ambas se articulan en prácticas pedagógicas que promueven la deliberación, la toma de postura informada y la construcción de vínculos justos con los otros y con el entorno. Esta conexión revela un patrón subyacente: la formación en Ciencias Sociales busca habilitar subjetividades críticas, éticas y comprometidas, ancladas tanto en la reflexión como en la acción.

En segundo lugar, la noción de ciudadanía que emerge del análisis no remite a una categoría abstracta ni meramente jurídica, sino a una praxis situada que se configura en la experiencia escolar y comunitaria. Las categorías de ciudadanía activa, participación democrática, agencia estudiantil y formación desde lo cotidiano dan cuenta de una visión dinámica y relacional de la ciudadanía, donde el aula se concibe como un microcosmos político en el que se ensayan formas de diálogo, conflicto, liderazgo y solidaridad.

Esta concepción de la ciudadanía se vincula de forma directa con la dimensión ética antes descrita, ya que los docentes no disocian la participación del cuidado, ni la

crítica de la empatía. Además, esta ciudadanía es inseparable del pensamiento crítico, como se expresa también en la categoría de juicio ético y acción informada, que posiciona al estudiante como un sujeto capaz de interpretar, evaluar y decidir desde criterios éticos y políticos en contextos complejos. Lo ciudadano, en esta lógica, no se enseña, se ejerce: se construye en el debate, en la toma de decisiones, en la problematización del entorno inmediato y en la confrontación con dilemas morales y sociales.

En tercer lugar, el análisis de las motivaciones docentes para enseñar Ciencias Sociales (pregunta 21) refuerza y rearticula las comprensiones anteriores desde una perspectiva autobiográfica y vocacional. Las categorías convicciones personales, trayectorias significativas y proyección educativa revelan que la práctica docente está atravesada por un sentido ético-político profundamente enraizado en experiencias de vida, compromisos personales y apuestas transformadoras.

Esta motivación no opera como un antecedente externo al quehacer docente, sino como un elemento configurador de la práctica pedagógica: lo que los docentes buscan despertar en sus estudiantes (pensamiento crítico, conciencia histórica, agencia transformadora) está anclado en sus propios procesos formativos, en su memoria pedagógica y en sus proyectos hacia el futuro. Así, la enseñanza de las Ciencias Sociales se vuelve un ejercicio de coherencia entre el ser, el hacer y el saber: un espacio donde convergen las biografías, los valores y los sentidos del trabajo educativo.

Finalmente, al entrelazar las respuestas de estas cuatro preguntas, se observa un entramado coherente que articula la ética, la ciudadanía, la política y la vocación docente en torno a un proyecto pedagógico emancipador. Este proyecto no se limita a la transmisión de contenidos ni a la reproducción de normativas, sino que apunta a formar sujetos históricos, autónomos y sensibles, capaces de leer críticamente su entorno, cuestionar las relaciones de poder y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa.

El pensamiento crítico, la empatía, la memoria histórica, la participación democrática y el compromiso con la transformación social no son dimensiones aisladas, sino componentes interdependientes de una misma pedagogía crítica. Así,

el aula de Ciencias Sociales se revela como un espacio político por excelencia, donde se cultivan saberes, se disputan sentidos y se forjan subjetividades capaces de imaginar y construir otros mundos posibles.

Codificación selectiva preguntas 18 a 21 docentes

La categoría nuclear emergente identificada en la codificación selectiva derivada de las preguntas 18 a 21 respondidas por los docentes es la *formación ético-política para una ciudadanía plena*. Esta categoría sintetiza y cohesiona profundamente las dimensiones éticas, políticas, ciudadanas y vocacionales reveladas en las respuestas docentes, ofreciendo una comprensión integral y crítica de la educación en Ciencias Sociales como práctica comprometida con la formación de sujetos históricos, reflexivos y activos en contextos específicos.

En primer lugar, esta categoría central incorpora una visión amplia de la ética educativa que supera los marcos normativos tradicionales, situándose en un plano relacional, afectivo y político. Aquí, la ética se comprende no solo como la internalización de normas, sino como formación para la vida social, basada en el juicio crítico, la empatía y la responsabilidad hacia los otros y el entorno. De este modo, la dimensión ética de la enseñanza no se presenta como algo aislado, sino que se integra plenamente con la formación política, en tanto ambas se complementan para fomentar prácticas pedagógicas que promuevan la deliberación crítica, la toma de postura informada y la construcción de vínculos democráticos y justos.

La dimensión ciudadana, igualmente articulada en esta categoría abarcadora, aparece no como un ideal abstracto, sino como una praxis cotidiana y situada que se ejerce en el aula y en la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la ciudadanía activa se materializa en prácticas pedagógicas concretas como el diálogo, la resolución democrática de conflictos, el liderazgo estudiantil y la solidaridad. La ciudadanía así concebida implica una estrecha conexión con el pensamiento crítico y el juicio ético, formando estudiantes capaces de evaluar situaciones complejas, tomar decisiones fundamentadas y ejercer una agencia transformadora en sus realidades inmediatas. En este sentido, la formación ciudadana no solo se enseña, sino que se construye cotidianamente a través del debate, la problematización y la participación activa en situaciones reales y significativas.

Las motivaciones docentes identificadas en este análisis fortalecen significativamente la categoría nuclear al revelar que la práctica educativa en Ciencias Sociales está profundamente arraigada en las trayectorias personales, los compromisos éticos y los proyectos políticos de los docentes. Estas motivaciones, lejos de ser factores externos, operan como elementos constitutivos esenciales de la práctica pedagógica, asegurando coherencia entre las convicciones personales, la experiencia vivida y los objetivos formativos propuestos. Así, enseñar Ciencias Sociales se convierte en una expresión auténtica de la identidad docente, orientada hacia la formación de sujetos críticos, conscientes históricamente y comprometidos con la transformación social.

Finalmente, la integración conceptual de estas dimensiones éticas, políticas, ciudadanas y vocacionales configura un proyecto pedagógico claramente emancipador. Este proyecto trasciende la simple transmisión de contenidos o normativas, enfocándose en la formación de sujetos autónomos y sensibles, capaces de comprender críticamente su entorno, cuestionar estructuras de poder y contribuir activamente a la construcción de sociedades más justas y democráticas. En definitiva, la *formación ético-política para una ciudadanía plena* emerge como un núcleo teórico sólido que articula la práctica educativa en Ciencias Sociales como un espacio político fundamental, en donde se disputan significados, se cultivan saberes críticos y se forjan subjetividades comprometidas con la construcción de otros mundos posibles.

Teoría sustantiva con base en las preguntas 1 a 7 de los docentes

La teoría fundamentada emergente definitiva, construida mediante la integración comparativa constante de las categorías derivadas de la codificación selectiva del análisis docente, se consolida bajo el núcleo central denominado *Pedagogía situada como praxis transformadora*. Este núcleo conceptual aglutina e interconecta sistemáticamente múltiples dimensiones identificadas durante el proceso investigativo, ofreciendo una explicación profunda, integral y articulada sobre las estrategias pedagógicas para la formación política y ciudadana en colegios públicos de la localidad séptima de Bogotá.

La pedagogía crítica situada se configura como una praxis transformadora debido a su capacidad para integrar críticamente las prácticas docentes con contextos

específicos y dinámicas históricas particulares. Los docentes reconocen explícitamente que su labor educativa adquiere relevancia y sentido profundo cuando se articula desde una reflexión constante y fundamentada teóricamente, superando la fragmentación curricular y resistiendo la superficialidad metodológica. En este sentido, los procesos formativos son asumidos desde una perspectiva ética-política que demanda coherencia entre las intenciones pedagógicas y las acciones concretas desarrolladas en aula, enfatizando la necesidad de posicionar la enseñanza como una práctica consciente y comprometida con la transformación social.

Este núcleo teórico retoma y potencia la categoría emergente de pedagogía situada, destacando que la práctica docente crítica no se limita a una comprensión abstracta o universalista del conocimiento, sino que adquiere plenitud al reconocer y valorar las condiciones concretas del entorno escolar. Los docentes señalan la necesidad imperiosa de articular el acto pedagógico con las historias personales, las realidades sociales y las condiciones territoriales específicas de los estudiantes, reconociendo que solo así es posible una educación verdaderamente significativa, capaz de interpelar críticamente la realidad inmediata y promover aprendizajes contextualizados que impulsen cambios efectivos en la comunidad educativa.

Asimismo, la formación ciudadana emerge como principio organizador del proceso pedagógico, no simplemente como contenido adicional o complementario. Los docentes destacan la importancia estratégica de metodologías como debates, análisis crítico de fuentes, proyectos colaborativos y diálogos horizontales, entendiendo estas prácticas como esenciales para la formación de sujetos autónomos, responsables y capaces de ejercer una ciudadanía crítica y transformadora. Esta dimensión educativa se refuerza y profundiza desde una visión pedagógica que prioriza el desarrollo de competencias ciudadanas integrales, necesarias para enfrentar los desafíos sociales contemporáneos con criterio fundamentado y compromiso ético-político.

El pensamiento crítico aparece como una categoría transversal inseparable del núcleo central, que fortalece significativamente la praxis transformadora propuesta por los docentes. Este pensamiento crítico, lejos de ser únicamente una capacidad cognitiva abstracta, se entiende como una práctica orientada hacia la problematización permanente del orden social y la promoción de la emancipación intelectual y ética del

estudiantado. De este modo, los docentes se configuran como mediadores conscientes que facilitan y promueven procesos educativos que desafían críticamente las estructuras dominantes, impulsando la formación de ciudadanos reflexivos y activos en la construcción de una sociedad más equitativa y democrática.

La emocionalidad y el sentido del aprendizaje complementan el núcleo teórico de manera esencial, revelando que la dimensión afectiva es determinante para garantizar aprendizajes profundos y significativos. Los docentes subrayan que las Ciencias Sociales y la formación ciudadana adquieren plena relevancia cuando se vinculan a la vida cotidiana, experiencias emocionales y existenciales del estudiantado, generando motivación intrínseca, curiosidad intelectual y compromiso afectivo con los procesos educativos. Esta dimensión emocional fortalece la praxis transformadora al potenciar vínculos sólidos entre estudiantes, docentes y contenidos, trascendiendo lo estrictamente académico y cognitivo.

Finalmente, la tensión estructural entre la aspiración docente hacia una pedagogía transformadora y las limitaciones contextuales encontradas fortalece y complejiza esta categoría nuclear emergente. La pedagogía crítica no es solo un enfoque metodológico, sino también una postura ética de resistencia creativa que enfrenta y resignifica dificultades contextuales. Los docentes desarrollan alternativas pedagógicas innovadoras y comprometidas, demostrando que la praxis transformadora implica resistencia cotidiana frente a adversidades institucionales, económicas y socioculturales.

En síntesis, la teoría sustantiva emergente articulada en torno a la *Pedagogía situada como praxis transformadora* ofrece un marco robusto, detallado y coherente para comprender y orientar las estrategias educativas en la formación ciudadana crítica, subrayando la necesidad imperiosa de integrar contextos, afectividad, pensamiento crítico y resistencia ética en la enseñanza, para construir procesos educativos verdaderamente transformadores, democráticos y situados.

Teoría sustantiva con base en las preguntas 8 a la 12 de los docentes

La teoría fundamentada emergente definitiva, consolidada mediante el análisis riguroso y comparativo de la codificación selectiva integrada correspondiente a las preguntas 8 a 12 respondidas por los docentes, se organiza en torno al núcleo teórico

denominado *Didáctica reflexiva como transformadora de las prácticas educativas*. Este núcleo conceptual constituye el eje integrador que da coherencia y profundidad analítica a las múltiples categorías y subcategorías identificadas, proponiendo una visión crítica e integral de la práctica educativa orientada hacia la formación ciudadana y política en colegios públicos de la localidad séptima de Bogotá.

La *Didáctica reflexiva como transformadora de las prácticas educativas* supera concepciones tradicionales y tecnicistas de la didáctica, proponiendo en su lugar un abordaje profundamente crítico y comprometido con la formación integral del estudiantado. En este marco, la planificación educativa trasciende la mera organización técnica y emerge como un proceso epistémico y político que busca comprender las particularidades del grupo de estudiantes, anticipar posibles dificultades pedagógicas y establecer condiciones que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos. La didáctica reflexiva, desde esta perspectiva, implica un ejercicio permanente de revisión crítica tanto de contenidos como de estrategias pedagógicas, siempre orientado hacia la transformación educativa y social.

La centralidad del estudiante como sujeto de derechos y actor político adquiere una relevancia fundamental en esta teoría emergente, destacando la importancia de reconocer y valorar la diversidad de intereses, experiencias y contextos vitales presentes en el aula. Desde esta visión situada, se rechazan modelos homogéneos y estáticos, privilegiando en cambio una pedagogía interpretativa y flexible, donde el docente lee constantemente el aula como un texto dinámico, abierto a múltiples posibilidades educativas. Esta capacidad interpretativa permite ajustar las intervenciones didácticas a las necesidades y particularidades contextuales del estudiantado, potenciando así aprendizajes significativos y pertinentes.

El proceso reflexivo docente emerge como una categoría profundamente articulada al foco central, subrayando la necesidad de prácticas evaluativas críticas, dialógicas y continuas. Evaluar, en esta lógica, no consiste en un ejercicio de control, sino en una práctica orientada a comprender en profundidad los procesos de aprendizaje y los efectos de las intervenciones pedagógicas. La autorreflexión docente y la metacognición estudiantil aparecen como dimensiones complementarias que promueven una pedagogía consciente, donde enseñar y aprender se convierten en

procesos constantes de interrogación, análisis y redefinición crítica del acto educativo. Asimismo, la sistematización de experiencias educativas adquiere especial relevancia como una estrategia para generar conocimiento pedagógico activo desde la misma praxis.

La selección de conocimientos esenciales en la enseñanza de las Ciencias Sociales se conecta estrechamente con la didáctica reflexiva, posicionando los contenidos curriculares no como simples informaciones acumulativas, sino como elementos clave para fomentar una comprensión crítica y transformadora de la realidad social. Aspectos como derechos humanos, constitución política, economía, historia y geografía son valorados fundamentalmente por su potencial para formar sujetos históricos capaces de actuar éticamente, con criterio informado y comprometidos con su contexto social. De esta manera, la didáctica actúa como una mediación pedagógica que transforma los contenidos curriculares en experiencias educativas significativas, problematizadoras y emancipadoras.

Finalmente, los patrones identificados evidencian una profunda coherencia entre las concepciones didácticas de los docentes, sus prácticas educativas concretas y los fines formativos atribuidos a las Ciencias Sociales. Este consenso generalizado subraya la importancia crucial de vincular saberes escolares con las realidades vitales del estudiantado, promover una evaluación emancipadora y favorecer activamente una ciudadanía crítica, participativa y comprometida. La *Didáctica reflexiva como transformadora de las prácticas educativas* se posiciona, por tanto, como el núcleo integrador que define al docente como agente reflexivo, crítico y éticamente comprometido, responsable de fomentar una educación integral capaz de empoderar a los estudiantes para comprender críticamente, transformar activamente y habitar responsablemente el mundo en que viven.

Teoría sustantiva con base en las preguntas 13 a la 17 de los docentes

La teoría fundamentada emergente definitiva, derivada del análisis riguroso y comparativo de la codificación selectiva integrada de las preguntas 13 a 17 respondidas por los docentes, se consolida bajo el núcleo teórico denominado *Pedagogía situada como eje articulador de una ciudadanía crítica*. Esta categoría central actúa como el eje articulador que cohesiona e integra profundamente las

dimensiones epistémicas, éticas, metodológicas y contextuales emergentes en el discurso docente, proporcionando coherencia conceptual y sistemática a las categorías y subcategorías previamente analizadas.

La *Pedagogía situada como eje articulador de una ciudadanía crítica* expresa una concepción educativa compleja, que trasciende enfoques tradicionales de enseñanza basados en la transmisión acrítica de conocimientos, impulsando en cambio una formación integral orientada hacia la autonomía, la participación y la capacidad crítica del estudiantado. Desde esta perspectiva, los docentes resignifican profundamente el acto pedagógico, adoptando una postura constructivista y situada que cuestiona permanentemente la pertinencia sociocultural y política de sus prácticas educativas. Esta visión integral y comprometida con la transformación social se refleja en una planificación educativa que rechaza modelos estandarizados, optando por estrategias flexibles y adaptativas, diseñadas desde y para contextos específicos.

El pensamiento crítico, identificado como categoría transversal en el análisis axial, se integra intrínsecamente a esta categoría nuclear, representando una dimensión esencial no solo cognitiva, sino política y social, de la educación. El desarrollo del pensamiento crítico se convierte así en una forma de subjetivación política clave para la ciudadanía, orientado hacia la promoción del debate informado, la argumentación sólida y el cuestionamiento activo de estructuras y discursos dominantes. Las estrategias pedagógicas como debates, análisis crítico de fuentes y problematización del conocimiento adquieren pleno sentido en esta perspectiva, orientándose explícitamente hacia la formación de estudiantes capaces de ejercer una ciudadanía crítica y comprometida con la transformación de su realidad social.

La dimensión de ciudadanía situada y transformadora emergente del análisis axial refuerza esta categoría nuclear, destacando la importancia de formar sujetos para analizar críticamente marcos normativos e institucionales, proyectando alternativas éticas y políticas desde contextos locales hacia perspectivas globales. Temas como justicia social, derechos humanos, democracia participativa y resolución crítica de conflictos emergen como contenidos esenciales para una formación ciudadana que enfatiza el reconocimiento, la solidaridad y la corresponsabilidad colectiva. En este

marco, habilidades comunicativas, colaborativas y empáticas se reconocen como esenciales para una acción ciudadana efectiva en contextos dinámicos y diversos.

La evaluación y la planeación docente, entendidas desde una perspectiva reflexiva y situada, se integran plenamente con la categoría nuclear, evidenciando una praxis educativa sometida a permanente revisión crítica. Lejos de aplicar fórmulas rígidas o técnicas descontextualizadas, los docentes interpretan, adaptan y construyen constantemente sus estrategias didácticas, respondiendo de manera flexible y creativa a las necesidades emergentes del aula y del contexto. Esta preocupación docente y la sistematización continua de experiencias pedagógicas constituyen elementos centrales para una pedagogía orientada hacia la emancipación del estudiantado, destacando la capacidad docente para resignificar sus prácticas en función del contexto social y educativo específico.

Finalmente, la selección de contenidos curriculares prioritarios en Ciencias Sociales, orientados a la formación crítica y ciudadana, fortalece decisivamente el núcleo central al evidenciar cómo la práctica educativa se posiciona como un acto profundamente político y transformador. Estos contenidos, que integran dimensiones históricas, políticas y éticas, no se presentan desde una perspectiva neutral, sino orientados hacia la problematización crítica y situada del presente, proporcionando herramientas conceptuales que permiten a los estudiantes comprender y transformar activamente su entorno social.

En síntesis, la "Pedagogía crítica y ciudadana situada como praxis emancipadora" es un núcleo teórico integrador con una educación comprometida, crítica y políticamente situada, cuyo objetivo central es formar sujetos activos, críticos y transformar significativamente sus realidades sociales.

Teoría sustantiva con base en las preguntas 18 a la 21 de los docentes

La teoría fundamentada emergente definitiva, derivada de la codificación selectiva integrada de las preguntas 18 a 21 respondidas por los docentes, configura un marco interpretativo robusto y articulado denominado *formación ético-política para una ciudadanía plena*. Esta categoría central representa la integración profunda y sistemática de las concepciones docentes sobre la ética, la ciudadanía, la política y la

motivación vocacional, estableciendo un eje conceptual que articula coherentemente los diferentes componentes emergentes de la práctica educativa analizada.

En primer lugar, la ética escolar aparece concebida desde una perspectiva que supera la visión normativa tradicional, para situarse en el ámbito relacional, afectivo y político. Esta ética se configura alrededor de categorías como formación ética para la convivencia social, capacidad de juicio ético y ética del cuidado, que orientan la formación de sujetos morales capaces de actuar con empatía, responsabilidad y criterio reflexivo ante sus entornos inmediatos.

Esta concepción ética se entrelaza estrechamente con la formación política, mostrando al sujeto educativo no solo como receptor pasivo de normas, sino como agente activo en la construcción cotidiana de valores democráticos. Así, ética y política se articulan en prácticas pedagógicas orientadas hacia la deliberación crítica, la toma informada de posturas y el establecimiento de vínculos solidarios, evidenciando que la formación en Ciencias Sociales busca promover subjetividades críticas, éticas y activamente comprometidas con la transformación social.

En segundo lugar, la ciudadanía emerge como una praxis situada y dinámica, más allá de un concepto jurídico abstracto. Las categorías identificadas de ciudadanía activa, participación democrática, agencia estudiantil y formación desde lo cotidiano revelan una comprensión pedagógica que reconoce al aula como un microcosmos político, donde se desarrollan habilidades fundamentales como el diálogo, la negociación, la solidaridad y el liderazgo.

Esta ciudadanía activa se conecta con la dimensión ética mencionada, estableciendo una relación entre participación, cuidado, crítica y empatía, así como entre la capacidad de analizar críticamente el entorno y tomar decisiones informadas desde criterios éticos. Así, la ciudadanía no se enseña abstracta, sino que se ejerce en situaciones cotidianas de conflicto, dilema y convivencia, posicionando al estudiante como actor central en la configuración de su propio aprendizaje y desarrollo social.

En tercer lugar, el análisis de las motivaciones docentes para enseñar Ciencias Sociales revela cómo las convicciones personales, trayectorias significativas y proyecciones educativas constituyen elementos clave que dan sentido ético-político a la práctica docente. Esta dimensión autobiográfica y vocacional no aparece como un

mero antecedente externo, sino como un componente integral que orienta y da coherencia interna a la acción educativa. Los docentes no solo aspiran a desarrollar en sus estudiantes pensamiento crítico, conciencia histórica y agencia transformadora, sino que estas mismas metas están profundamente arraigadas en sus propias experiencias vitales y compromisos personales. Así, la enseñanza de las Ciencias Sociales se configura como un espacio de convergencia entre identidad personal, ética profesional y responsabilidad política, reflejando un ejercicio coherente y auténtico entre el ser, el saber y el hacer.

Finalmente, la integración de estos elementos revela un proyecto pedagógico emancipador claramente definido, donde la educación en Ciencias Sociales no se limita a la transmisión acrítica de saberes, sino que se propone explícitamente formar sujetos autónomos, históricos y comprometidos con la transformación social. Componentes como el pensamiento crítico, la empatía, la memoria histórica y la participación democrática emergen no como elementos aislados, sino como dimensiones interdependientes de una pedagogía integral que se posiciona explícitamente frente a las estructuras de poder y las dinámicas sociales dominantes.

De esta forma, el aula se constituye en un espacio profundamente político, donde se construyen y disputan sentidos educativos y se forman subjetividades capaces de imaginar, cuestionar y actuar transformadoramente sobre sus realidades sociales.

CAPITULO V

Este capítulo tiene como finalidad presentar una síntesis articulada de los hallazgos más relevantes organizados por ejes analíticos, los cuales se ponen en diálogo con los antecedentes investigativos y las categorías desarrolladas en el marco teórico. En la primera sección, se exponen las discusiones teóricas surgidas por el proceso metodológico y de la conceptualización construida desde la teoría fundamentada, en especial en torno a las competencias ciudadanas, la educación política y el pensamiento crítico. Estas discusiones permiten evidenciar los aportes sustantivos al conocimiento pedagógico desde una perspectiva situada, crítica y transformadora.

En la segunda sección, se presentan las conclusiones que responden directamente a los propósitos de investigación planteados, integrando las categorías teóricas emergentes y las articulaciones conceptuales que resultan del análisis cualitativo. Se incluyen proyecciones y sugerencias para su aplicación tanto en el contexto institucional donde se desarrolló la investigación como en escenarios educativos similares.

En la tercera sección, se formulan recomendaciones para fortalecer prácticas pedagógicas, diseñar estrategias de intervención en ciudadanía y formación política y orientaciones para futuras investigaciones que deseen profundizar en los ejes temáticos abordados.

Finalmente, se presenta una reflexión pedagógica personal, en la cual se evidencian aprendizajes significativos del investigador en relación con su proceso formativo, la articulación entre práctica y teoría, y la transformación de su mirada pedagógica a partir de la experiencia investigativa. Esta sección también incluye las nuevas preguntas que emergen tras el cierre del proceso investigativo, como indicios de continuidad y apertura a nuevas rutas de indagación.

Vamos a iniciar con la redacción de las consideraciones de cierre, integrando tanto la teoría sustantiva resultante del análisis fundamentado como los referentes conceptuales abordados en el marco teórico final.

Consideraciones teóricas: discusiones emergentes desde la teoría fundamentada

La presente investigación, sustentada en la teoría fundamentada como metodología y perspectiva analítica, ha posibilitado una conceptualización situada, crítica y transformadora sobre el papel de las competencias ciudadanas, el pensamiento crítico y la educación política en el contexto escolar contemporáneo. Las categorías sustantivas construidas desde el análisis intensivo de las voces estudiantiles y docentes no solo evidencian las tensiones entre el currículo oficial y las realidades del aula, sino que también abren un campo de discusión teórica que resignifica el rol de la escuela como escenario político, ético y formativo.

Uno de los principales aportes teóricos del estudio radica en la consolidación de *la pedagogía situada como herramienta de transformación ciudadana*. Esta categoría, que articula dimensiones contextuales, éticas y pedagógicas, se ancla en la crítica a los enfoques universales y descontextualizados de la educación política. En su lugar, se propone una educación enraizada en las condiciones históricas y territoriales de los estudiantes, reconociendo en la experiencia escolar no solo un espacio de reproducción de saberes, sino un lugar de resistencia, significación y agencia. Desde esta perspectiva, se retoma el pensamiento de Freire, Dussel y Quintana, entre otros, para subrayar que toda práctica educativa es política, y que las pedagogías deben interpelar los dispositivos de poder de las subjetividades estudiantiles, en especial en contextos marcados por la exclusión y la desigualdad como la localidad de Bosa.

En diálogo con lo anterior, la categoría *didáctica reflexiva como eje constitutivo de la formación integral en Ciencias Sociales* evidencia que la enseñanza de lo político requiere no solo contenidos pertinentes, sino metodologías activas, interactivas y dialógicas. Las voces de los estudiantes, sistematizadas en los capítulos anteriores, muestran una clara valoración de aquellas prácticas docentes que apelan a la participación, al debate, a la conexión con la vida cotidiana. Esta didáctica no puede ser entendida como mera técnica, sino como una ética del encuentro entre saberes, cuerpos y experiencias, lo cual exige un docente con capacidad crítica y afectiva para leer el aula como escenario de formación política y ciudadana.

Otra de las discusiones emergentes, en coherencia con los propósitos de la investigación, se vincula con la *formación política desde las Ciencias Sociales como escenario para el desarrollo de competencias ciudadanas del siglo XXI*. Aquí, se destaca que las nociones de ciudadanía que circulan en la escuela suelen estar delimitadas por marcos normativos restringidos y enfoques legalistas. Sin embargo, la teoría emergente propone ampliar esta comprensión hacia una ciudadanía crítica, participativa y situada, que interpele las estructuras de dominación simbólica (Bourdieu), las dinámicas de exclusión discursiva (Foucault) y los retos del pluralismo en contextos democráticos en crisis. Esta formación debe, por tanto, propiciar la reflexión sobre derechos, responsabilidades y formas de participación que vayan más allá de la obediencia normativa y promuevan la acción transformadora.

Finalmente, la categoría *competencias ciudadanas y educación política para el empoderamiento estudiantil* articula un conjunto de dimensiones que hacen visible la urgencia de pensar la formación ciudadana en clave de justicia epistémica, descolonización curricular y resistencia pedagógica. Se propone aquí un giro epistemológico que rompa con los esquemas colonizadores de la enseñanza tradicional y reconozca los saberes populares, los cuerpos racializados, las memorias barriales y las experiencias situadas como fuentes legítimas de conocimiento político. En este punto, la categoría no solo se conecta con los marcos de referencia propuestos por la UNESCO (2017, 2018) y el ICCS (2022), sino que se constituye como una respuesta situada y crítica a los vacíos identificados en las pruebas Saber y en las prácticas escolares analizadas.

Estas discusiones configuran un campo teórico que no solo explica, sino que también interpela y transforma. La teoría sustantiva emergente es, en este sentido, una apuesta por una pedagogía crítica de la formación política, capaz de movilizar subjetividades hacia formas de ciudadanía activa, ética y transformadora. Se reconoce, entonces, que el conocimiento producido no es neutral ni acabado, sino profundamente situado y abierto a la crítica, a la revisión constante, y a la acción educativa comprometida.

Consideraciones metodológicas

Las consideraciones metodológicas derivadas del estudio representan un análisis profundo y fundamentado sobre la implementación del proceso investigativo bajo los principios del interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada, articulado con los hallazgos y construcciones teóricas emergentes desarrolladas durante la investigación. Inicialmente, resulta crucial resaltar la coherencia entre el enfoque epistemológico del interaccionismo simbólico y la elección metodológica de la teoría fundamentada.

La adopción del interaccionismo simbólico, según Blumer (1982), permitió interpretar de manera profunda y contextual las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes en el ámbito escolar, brindando un soporte filosófico sólido al desarrollo metodológico. Este enfoque posibilitó una comprensión situada de cómo los participantes construyen significados compartidos y subjetividades políticas desde sus experiencias escolares, configurando así una plataforma analítica robusta que facilitó el desarrollo de las fases de codificación y categorización propias de la teoría fundamentada.

En segundo lugar, el rigor del enfoque cualitativo adoptado se consolidó mediante una lógica inductiva y un proceso continuo de comparación constante entre los datos recogidos en campo y la teoría emergente. Como lo señalan Strauss y Corbin (2002), el análisis cualitativo permitió interpretar realidades complejas sin recurrir a métodos cuantitativos, facilitando una comprensión más profunda de los fenómenos educativos y sociales estudiados.

Este proceso inductivo implicó una constante interacción entre la interpretación del investigador y las perspectivas subjetivas de los participantes, posibilitando una construcción colectiva y crítica del conocimiento. Asimismo, la rigurosidad metodológica se fortaleció mediante técnicas robustas de triangulación teórica y análisis reflexivo, utilizando el programa QDA Miner Lite para facilitar la codificación abierta, axial y selectiva, mejorando la precisión analítica y la coherencia en la generación de la teoría emergente.

Un tercer aspecto metodológico significativo es el paradigma interpretativo que estructuró el marco metodológico de esta investigación. La elección del paradigma

interpretativo permitió un acercamiento sensible a los significados que docentes y estudiantes asignan a sus experiencias formativas en competencias ciudadanas y educación política, destacando aspectos subjetivos e históricos que influyen en la configuración de estas interpretaciones.

Erickson (1986) y Miranda et al. (2020) sustentan la relevancia del paradigma interpretativo como un enfoque que permite captar la complejidad del contexto educativo, mostrando cómo se construyen los significados en interacciones sociales específicas. Este paradigma posibilitó además la construcción de una teoría fundamentada rica y contextualizada, que refleja no solo las realidades explícitas sino también aquellas subyacentes e implícitas en la interacción educativa diaria.

Por otro lado, el diseño metodológico basado en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) aportó una estructura analítica sólida para organizar el proceso investigativo, destacando la importancia del muestreo teórico, la codificación constante y el uso sistemático de memos. Este diseño facilitó la identificación precisa de categorías emergentes desde la codificación abierta hasta la selectiva, lo que permitió construir una teoría sustantiva rigurosa y fundamentada empíricamente en los datos.

La aplicación cuidadosa y detallada de técnicas como los cuestionarios abiertos y entrevistas semiestructuradas favoreció la obtención de información profunda y significativa, enriqueciendo así la teoría emergente con matices discursivos y subjetivos que no podrían haberse captado con técnicas cuantitativas.

Finalmente, la implementación metodológica evidenció la importancia crítica de la triangulación teórica y empírica en estudios cualitativos. Este proceso reforzó la validez y confiabilidad de los hallazgos al cruzar diversas fuentes de información, instrumentos y perspectivas teóricas, lo que permitió generar una teoría sustantiva robusta y aplicable en contextos educativos específicos.

De esta manera, el método no solo generó conocimiento académico relevante, sino que también posibilitó la formulación de propuestas pedagógicas pertinentes para la formación crítica y situada en competencias ciudadanas y educación política, mostrando la capacidad transformadora del conocimiento construido colectivamente mediante un proceso investigativo riguroso y fundamentado.

Conclusiones de los propósitos planteados

Las conclusiones de esta investigación revelan la potencia transformadora de una pedagogía situada, crítica y decolonial para repensar la formación política y ciudadana en la escuela. En relación con el primer propósito, se concluye que los estudiantes otorgan un valor significativo a una formación política que reconozca sus realidades locales, sus trayectorias afectivas y sus contextos sociopolíticos inmediatos.

Lejos de la educación ciudadana normativa y descontextualizada, los estudiantes demandan una formación situada, surgida de la cotidianidad de sus barrios, en sus experiencias de exclusión o agencia, y en su comprensión de la desigualdad estructural que los atraviesa. La categoría *Pedagogía situada: articulación integradora de motivación, aprendizaje y ciudadanía activa* emerge como núcleo conceptual que evidencia cómo la contextualización curricular fortalece la motivación, el compromiso y la agencia política juvenil.

En cuanto al segundo propósito, que indaga por las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes, se destaca el papel de la *Didáctica reflexiva* como práctica que, cuando se despliega de forma crítica, se convierte en vehículo para el pensamiento político. Las metodologías activas, los debates, los estudios de caso y las prácticas de aprendizaje colaborativo no solo movilizan el pensamiento crítico, sino que permiten posicionamientos ético-políticos de los estudiantes frente a los conflictos sociales.

Esta dimensión se refleja también en la necesidad de redefinir el rol docente desde una mediación dialógica y afectiva, que acoja la diversidad de voces y construya confianza epistémica con sus estudiantes. La transformación de la evaluación, la resignificación del currículo y el diseño de experiencias de aprendizaje con sentido ético y político constituyen retos inmediatos para avanzar hacia una escuela más justa y participativa.

El tercer propósito, orientado a la formulación de un modelo pedagógico integrador, se cristaliza en la categoría *Formación política y ciudadana situada para el desarrollo de competencias críticas del siglo XXI*. Esta propuesta articula las competencias ciudadanas con un enfoque decolonial, ético y deliberativo que

trasciende la ciudadanía legalista o funcionalista. El modelo propone que la formación política escolar no debe limitarse al conocimiento institucional, sino ampliar su horizonte hacia la comprensión del conflicto social, la memoria histórica, la agencia ciudadana, la participación en lo común y la co-construcción de lo público. Así, se reivindica una ciudadanía crítica, performativa y situada, que parte de los saberes comunitarios, de las experiencias juveniles y de la posibilidad de disputar el sentido de lo político desde la escuela.

Estas conclusiones dan lugar a diversas proyecciones y sugerencias tanto para el contexto institucional como para escenarios educativos similares. En el ámbito institucional, se recomienda avanzar hacia una transformación curricular que incorpore la perspectiva de la pedagogía crítica y situada como eje transversal de la formación ciudadana. Es crucial fortalecer los espacios de participación estudiantil, diseñar ambientes pedagógicos afectivos y deliberativos, y fomentar proyectos integradores de aula que permitan al estudiantado vincular su formación política con la vida comunitaria.

En otros contextos educativos, la propuesta puede servir como base para el diseño de programas de formación docente que aborden el pensamiento político como categoría pedagógica, así como para la implementación de estrategias de evaluación auténtica centradas en la agencia, la deliberación y el juicio ético.

En síntesis, esta investigación ofrece un aporte sustantivo al campo de la pedagogía crítica en Colombia, al construir una teoría fundamentada que articula las competencias ciudadanas del siglo XXI con la necesidad de una formación política situada, dialógica y transformadora. Este aporte se proyecta no solo como una contribución teórica, sino como una guía práctica para repensar la educación desde una mirada crítica y comprometida con la transformación social.

Recomendaciones pedagógicas y proyecciones investigativas

Los resultados de esta investigación permiten formular recomendaciones que contribuyen a consolidar una formación política y ciudadana situada, crítica y transformadora, en el contexto institucional de estudio y en otros entornos educativos que enfrenten desafíos similares.

En primer lugar, se recomienda reconfigurar el enfoque institucional sobre ciudadanía y política, transitando de un paradigma normativo y legalista a uno crítico y deliberativo, que reconozca a los estudiantes como sujetos políticos en formación, capaces de interpelar las realidades sociales desde sus experiencias vividas. Esta transformación requiere un rediseño curricular que integre la formación ciudadana en todos los niveles y áreas del conocimiento, no como contenido accesorio, sino como eje articulador del quehacer pedagógico.

En segundo lugar, se plantea la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas reflexivas y dialógicas, mediante metodologías que fomenten el pensamiento crítico, la participación activa y el debate argumentado. Estrategias como el análisis de problemáticas sociales locales, las simulaciones de deliberación política, los proyectos de intervención comunitaria y el uso de herramientas multimodales (podcast, blog, audiovisual, etc.) pueden consolidar la capacidad del estudiantado para comprender, analizar y actuar en lo público. En esta línea, el rol docente debe configurarse como mediador crítico, capaz de generar ambientes afectivos, éticos y epistémicamente seguros, que permitan la emergencia de la voz estudiantil y el reconocimiento mutuo como condición pedagógica.

En tercer lugar, se propone el diseño e implementación de una estrategia de intervención pedagógica situada en formación ciudadana y política, sustentada en los principios de la pedagogía crítica, el pensamiento político juvenil y la justicia curricular. Esta estrategia puede estructurarse en torno a tres componentes clave:

1. formación docente continua en competencias ciudadanas desde un enfoque crítico y contextual.
2. incorporación de metodologías participativas y de evaluación auténtica en los proyectos de aula
3. fortalecimiento de los escenarios de participación estudiantil, como consejos estudiantiles, asambleas, mediación escolar y proyectos socioeducativos que articulen escuela y comunidad.

En cuanto a las proyecciones investigativas, esta investigación abre múltiples rutas que pueden ser exploradas en profundidad. Una de ellas se refiere a la necesidad de investigar las tensiones entre el discurso institucional sobre ciudadanía y las

prácticas pedagógicas reales, para comprender cómo operan las resistencias, las adaptaciones o los desplazamientos conceptuales en la práctica docente. Asimismo, se sugiere profundizar en estudios etnográficos que den cuenta de las formas de la política juvenil en el ámbito escolar, más allá de los dispositivos curriculares establecidos. Estos estudios podrían contribuir a consolidar un enfoque situado del sujeto ciudadano en formación, en diálogo con los contextos territoriales, culturales y afectivos donde transcurre la escolaridad.

También se plantea como línea de indagación futura la necesidad de desarrollar modelos de evaluación crítica en competencias ciudadanas, que superen las lógicas estandarizadas de pruebas y se orienten hacia el juicio ético, la deliberación argumentada y la agencia transformadora del estudiantado. Finalmente, se sugiere estudiar las articulaciones posibles entre saberes ancestrales, epistemologías del Sur y formación ciudadana, para enriquecer las perspectivas teóricas y metodológicas desde una mirada decolonial e intercultural.

Estas recomendaciones y proyecciones no solo buscan impactar la práctica educativa cotidiana, sino también aportar a la construcción de una escuela más democrática, comprometida con el pensamiento crítico y con la formación de sujetos capaces de transformar sus contextos desde la ética, la política y la pedagogía situada.

Reflexión pedagógica personal

La experiencia investigativa de este trabajo ha sido un proceso formativo profundo, un recorrido epistémico y ético que ha transformado la comprensión de las dinámicas escolares en torno a la educación política y las competencias ciudadanas, y mi mirada como sujeto pedagógico. Esta travesía ha reafirmado la necesidad de una educación política situada, crítica y transformadora; pero también me ha confrontado con la tensión fecunda entre los discursos decoloniales y los marcos epistémicos heredados del pensamiento occidental.

En este cruce, se ha comprendido que no es posible promover una ruptura ciega ni una aceptación acrítica: formar políticamente no implica negar los valores universales de la tradición occidental, sino conocerlos, vivenciarlos, contrastarlos y someterlos a juicio desde una conciencia situada y fronteriza.

En efecto, si bien los postulados de autores como Mignolo, Walsh, Escobar y Santos abogan por una ruptura epistemológica frente a la colonialidad del saber, ello no significa desconocer que nuestras comunidades educativas, incluidas las y los estudiantes, están inmersas en sistemas de formación, validación y reconocimiento que responden —en muchos casos— a marcos epistémicos occidentales. De allí que un pensamiento crítico decolonial no deba entenderse como exclusión de otras formas de pensamiento, sino como ejercicio de frontera, de tránsito reflexivo y consciente entre los saberes del norte global, del sur global y de las múltiples intersecciones donde se reconfiguran identidades, subjetividades y proyectos de vida.

Desde esta perspectiva, el pensamiento fronterizo se erige como una plataforma epistemológica y pedagógica que permite articular luchas y sentidos desde los márgenes. Rahatzad et al. (2013) lo vinculan con experiencias transfronterizas que desestabilizan las asimetrías entre Norte y Sur Global y propician procesos críticos de formación docente. Por su parte, Saldívar (2007) lo posiciona como una herramienta para comprender la subjetividad como espacio de tensión política, donde se cruzan el yo corporal, el yo experiencial y el yo epistémico en relación dialógica con el otro. Esta noción se enriquece con los aportes de Hugo Zemelman, cuya propuesta de pensamiento epistémico implica una indisciplina radical, una actitud de apertura hacia lo inédito, lo ético y lo político, en diálogo con lo situado y lo estructural.

El tránsito por esta investigación ha llevado a comprender que la formación política crítica debe iniciar desde las primeras etapas de socialización, desde una escuela que no adoctrine ni reproduzca dogmas, sino que forme subjetividades conscientes de su lugar en el mundo. Sin embargo, este proceso no puede ser impuesto desde una lógica deductiva, sino que debe ser vivido de manera inductiva, partiendo del reconocimiento del cuerpo, de la experiencia propia, del diálogo con el otro, de los conflictos cotidianos, de la comunidad barrial, del aula como espacio político y afectivo. Solo desde esta vivencia profunda del yo en relación con su entorno es posible construir una ciudadanía comprometida, crítica, ética y sensible a las desigualdades estructurales que nos atraviesan.

A la luz de esta reflexión, he llegado a valorar la importancia de articular las dimensiones críticas de la formación ciudadana —como las propuestas por pruebas

estandarizadas nacionales e internacionales (SABER, ICCS, PISA)— sin que estas se conviertan en fines en sí mismas, sino como puntos de partida para diálogos pedagógicos más complejos. Las competencias del siglo XXI que proponen organismos como la UNESCO, el ICFES o el ICCS —participación democrática, sostenibilidad, derechos humanos, justicia social— pueden constituirse en referencias útiles si se traducen en prácticas pedagógicas críticas, contextualizadas y centradas en la formación de sujetos empoderados, capaces de leer su mundo y transformarlo.

En este proceso de indagación, también se ha transformado la propia práctica docente: se aprende a mirar la escuela como un espacio político, a comprender el aula como lugar de disputa simbólica y de posibilidad, a asumir la investigación no como un ejercicio externo a la enseñanza, sino como parte constitutiva del acto pedagógico. Esta conciencia ha redefinido la forma de enseñar, de escuchar, de acompañar, de construir comunidad.

Finalmente, este camino deja abiertas múltiples preguntas que ya no pueden ser ignoradas y que se proyectan como desafíos para futuras investigaciones:

¿Cómo construir una pedagogía fronteriza que articule pensamiento crítico occidental y pensamiento decolonial sin caer en relativismos ni esencialismos?

¿Qué prácticas de evaluación permitirían valorar la formación política y ciudadana sin reducirla a indicadores de rendimiento?

¿Cómo formar docentes capaces de acompañar procesos de empoderamiento estudiantil en contextos de alta conflictividad social?

¿Qué lugar ocupan las emociones, la corporalidad y los afectos en la construcción de ciudadanía crítica en la escuela?

¿Cómo dialogar con las epistemologías del Sur sin romantizar los saberes ancestrales ni instrumentalizarlos pedagógicamente?

Estas preguntas, lejos de cerrar el proceso investigativo, lo expanden. Son huellas que la investigación deja como promesa, como inquietud permanente, como llamado ético a seguir pensando y actuando en los intersticios del sistema y contra el sistema, desde el aula, desde el cuerpo, desde la palabra y desde la esperanza pedagógica.

Aportes al campo pedagógico, contribuciones al Doctorado en Educación de la UPEL y líneas de investigación abiertas

La presente investigación constituye un aporte sustantivo al campo de la pedagogía crítica y a la construcción de propuestas formativas en ciudadanía y educación política desde una perspectiva situada, decolonial y transformadora. El principal aporte radica en la formulación de una teoría sustantiva emergente que redefine la formación política escolar no como una transmisión de contenidos ni como una socialización funcional a la lógica del sistema, sino como una práctica emancipadora, situada en los cuerpos, territorios, memorias y saberes que configuran la experiencia estudiantil. Esta comprensión implica superar la mirada institucionalizada de las competencias ciudadanas como estándares evaluativos y resignificarlas como procesos éticos, dialógicos y corporales orientados al empoderamiento ciudadano.

Desde esta perspectiva, se consolida una visión de la educación política escolar como dispositivo de concientización, resistencia y proyección crítica, capaz de interpelar las estructuras normalizadoras del currículo, la enseñanza y la evaluación, y de abrir caminos para el ejercicio de una ciudadanía comprometida con la justicia social, la transformación del entorno y el reconocimiento del otro como sujeto político. Esta resignificación pedagógica plantea una ruptura con la neutralidad escolar y propone un giro epistémico y didáctico en las formas de comprender, enseñar y vivenciar la política en la escuela.

En el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, esta tesis contribuye al fortalecimiento de enfoques metodológicos cualitativos, en especial en el uso riguroso y reflexivo de la teoría fundamentada como herramienta para construir conocimiento pedagógico desde la experiencia. La articulación entre codificación abierta, axial y selectiva permitió no solo sistematizar las voces estudiantiles y docentes, sino también producir teoría desde abajo, desde las prácticas y sentidos que emergen del contexto educativo local. Este enfoque metodológico se convierte así en una propuesta formativa para futuros investigadores en educación, en tanto propicia una mirada densa, ética y situada de los procesos escolares.

Asimismo, esta investigación proyecta un modelo de intervención pedagógica centrado en el desarrollo del pensamiento crítico, la corporeidad como dimensión política, la valoración de saberes ancestrales y populares, y la construcción de ciudadanía activa en escenarios escolares tensionados por la desigualdad, la violencia simbólica y la normalización curricular. La propuesta se adapta y replica en instituciones similares, como estrategia para transformar la formación ciudadana más allá de los marcos estandarizados, conectándola con los desafíos contemporáneos del territorio y la vida comunitaria.

En cuanto a las líneas de investigación abiertas, este trabajo deja planteadas diversas rutas de indagación que pueden ser desarrolladas en futuras tesis, investigaciones aplicadas o programas formativos:

- La necesidad de explorar la evaluación crítica de las competencias ciudadanas, superando su medición técnica y abordándolas como procesos complejos que incluyen afectos, corporalidad y agencia política.
- El estudio de las resistencias de los docentes frente a la implementación de enfoques críticos y decoloniales, así como las tensiones entre su formación inicial y las prácticas escolares cotidianas.
- La investigación sobre experiencias de empoderamiento estudiantil a partir de pedagogías de la memoria, el arte y el cuerpo, como formas de formación política alternativa.
- La profundización en el desarrollo de prácticas pedagógicas interseccionales que reconozcan las múltiples opresiones (género, raza, clase, territorio) en la construcción de la ciudadanía escolar.
- El análisis de modelos de formación política comparada en América Latina, atendiendo a las experiencias decoloniales, interculturales y comunitarias que emergen en diversos países y que pueden enriquecer las prácticas en contextos como el colombiano.

Finalmente, este trabajo constituye también una invitación a reimaginar la pedagogía como una práctica política de libertad. A partir de una lectura crítica del presente, de una revalorización del saber situado y de una apuesta por el pensamiento fronterizo, se abren posibilidades para construir escuelas que enseñen no solo a

obedecer, sino también a pensar, a sentir, a resistir y a transformar. La pedagogía, así concebida, no es un dispositivo de reproducción, sino un acto ético y colectivo de creación de mundo.

REFERENCIAS

- Adams, T., & Cauduro, M. T. (2017). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. *Práxis Educativa*, 10(2), 585–590.
- Adams, W. (2015). Realización de entrevistas semiestructuradas., 492-505. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.CH19>
- Akbar, A. (2021). On the epistemic urgency of decolonizing the school curriculum. *Educational Philosophy and Theory*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1940667>
- Álvarez, J. (2017). Bogotá sin indiferencia, Bogotá positiva, Bogotá humana: evaluación en temas de desempleo, salud y educación. (tesis de maestría). Universidad católica de Colombia.
- Álvarez, M., & Henao, F. (2019). Formación en competencias ciudadanas y cultura política. *Revista Educación y Pensamiento*, 26(26), 25-38.
- Anaminecan. (4 de octubre de 2023). <https://www.anaminecan.com/post/herodoto-y-los-persas>
- Apple, M. W. (2013). *Can Education Change Society?* Routledge.
- Arceo, F. D. B., & Lemini, M. A. R. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Arcudi, L., Bermúdez, A., Borrero, C., Bravo, A., Brion-Meisels, S., Castilleja, P., ... & Wray, D. (2005). *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Transversales Magisterio.
- Arendt, H., Birulés, F., & Carbó, R. S. (1997). *¿Qué es la política?*
- Arias, C. D. (2012). *La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas*. AuthorHouse.
- Aristóteles, P. (1988). *Manuela García trad*. Madrid: Editorial Gredos. Obtenido de <https://www.um.es/noesis/archivo/2023/Arist.Pol.pdf>
- Ariza Goenaga, M. Á. (2020). *La noción aristotélica de ciudadano: una realización ético-política* (Tesis de maestría, Universidad del Norte).

- ATLAS.ti. (2024, 7 de octubre). El valor de los datos cualitativos en las encuestas. ATLAS.ti.<https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/datos-de-la-encuesta-y-respuestas#:~:text=El%20valor%20de%20los%20datos,que%20se%20quiere%20dar%20respuesta>
- Avendaño Ramírez, M. & Villa Gómez, D. (2021). Polarización Política y Relaciones Familiares: prácticas relacionales y mecanismos de configuración de la postura política como barreras psicosociales para la democracia y la paz en Medellín El Ágora USB, 21(1). 34-60. Doi:10.21500/16578031.5472
- Azcona, M., Manzini, F. A., & Dorati, J. (2013). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Recuperado el 19 de febrero de 2023, de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45512>
- Badel Gómez, M. F. (2022). Ciudadanía planetaria: una propuesta de formación situada y contextualizada en la escuela. Tesis doctoral.
- Badiou, A. (2000). Movimiento social y representación política. Revista acontecimiento, 19(20), 27-60. Obtenido de http://www.raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Badiou/Movimiento_socialyrepresentacionpolitica.pdf
- Badiou, A. (2004). La ética: ensayo sobre la conciencia del mal. Editorial Helder.
- Bajaj, M. (2022). Decolonial Approaches to School Curriculum for Black, Indigenous and Other Students of Colour. *London Review of Education*, 20(1), 5.
- Bajaj, M. (2022). Decolonizing and Re-theorizing Radical Democratic Education: Toward Politics and Practice of Refusal. En Zembylas, M. (Ed.), *Decolonizing Radical Democratic Education*. Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-97265-8_7
- Bastidas, J. A. (2018). *La Enseñanza Reflexiva: Un Enfoque para la Enseñanza de las Disciplinas del Conocimiento*. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 24(4), 67–85.
- Becerra, A. J. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23), 69-110.

- Beltrán, J. E. P., Rojas, P. L. V., & Caballero, D. A. R. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas. ti. Revista de investigaciones UNAD, 13(1), 23-39.
- Benjumea Pérez, M. M. (2011). La formación ciudadana dinamizada desde la motricidad como campo de configuración de lo humano: un análisis desde escenarios y prácticas Recreativas y Deportivas.
- Bearman, M. (2019). Enfoque en la metodología: obtención de datos enriquecidos: un enfoque práctico para redactar cronogramas de entrevistas semiestructuradas., 20, 1-11. <https://doi.org/10.11157/fohpe.v20i3.387>
- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Praxis.
- Bobbio, N. (1989). Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política, México, FCE.
- Bolívar, I. J. (2004). Ciudadanía y escuela: pensamiento racional y delirio politizante. REVISTA CONTROVERSIA, (183), 130-140. <https://doi.org/10.54118/controver.v0i183.282>
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1996). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia.
- Botero, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), 1191-1206. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13244130314>
- Cambil Hernández, M. E., Fernández Paradas, A. R., & De Alba Fernández, N. (2023). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- Casassus, J. (2006). *La calidad de la educación: eje del desarrollo humano*. UNESCO-OREALC.
- Carrión, V., Suárez, N. A., & López, M. (2008). Sistema de participación en educación y el gobierno escolar: Bogotá un gran espacio de participación ciudadana. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/504>
- Castañeda, J. (2016). El desarrollo histórico, teórico y conceptual de las competencias y las capacidades ciudadanas en el modelo educativo distrital de Bogotá. [Tesis

- de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. <http://dx.doi.org/10.15332/tg.mae.2016.00482>
- Castells, M. (2004). La era de la información: economía, sociedad y cultura (Vol. 1). siglo XXI.
- Chaturvedi, BK (2021). Ética en la vida política. En M. Taskiran y F. Pinarbaşı (Eds.), Enfoques multidisciplinares de la ética en la era digital (pp. 1-15). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4117-3.ch001>
- Cepal, N. U. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Cerpa Jiménez, A., Briceño Ruiz, B. G., Sarria Julio, C., Franco Rueda, F. Y., Arana Sáenz, I., Raúl Ruiz, J., & Niño Rincón, A. V. (2019). La marca indeleble de género: un insumo pedagógico para la escuela. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3112>
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2012). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Cisneros Puebla, C. A. (2009). QDA Miner. Software para Análisis Cualitativo de Datos. Guía del Usuario.
- Coll, C. (2010). El currículo escolar y la educación básica: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿para qué enseñar? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2), 31–52.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2003). La revolución educativa: plan sectorial 2002-2006. Documento 1.
- Corporación Escuela Galán. (2008). Escuela de participación, derechos humanos y convivencia escolar. Bogotá: Secretaría de educación de Bogotá, Instituto Distrital de la participación y la acción comunal, Escuela Galán. Obtenido de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/428>
- Cox, C. (2010). Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. Bogotá: SREDECC.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares.

- Daza, W. G. I. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.
- De Colombia, C. P. (1991). Artículo 67. Asamblea Nacional Constituyente. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html.
- De Horta Reinel, V., & Muñoz Álvarez, R. (2008). Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Hacia la formación de una política pública, Ministerio de educación nacional. Organización internacional para las migraciones año 2008.
- De Memoria, C. Paz y Reconciliación (2021). 30 años de la Constitución Política de Colombia: guía pedagógica, Cazadores y cazadoras de mitos. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3280>
- Departamento Nacional de Planeación (2022). Colombia potencia mundial de la vida. Bases del plan nacional de desarrollo 2022-2026. Recuperado el 19 de febrero de 2023, de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portaIDNP/PND%202022/Bases-PND2022-2026_compilado-CEVC15-10-2022.pdf
- De Sousa Santos, B. (2010). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CLACSO. <https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/la-universidad-en-el-siglo-xxi/>
- Dewey J. (1975). Democracia y educación. Ediciones Morata.
- De Zubiría Samper, J. (2021). La Constitución de 1991 y el derecho a la educación en Colombia. *Revista Cien Días*, 97-105.
- Díaz-Barriga, F. (2003). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Currículo y competencias: una aproximación crítica*. Trillas.
- Díaz Bermúdez, C. A., Cortés Salamanca, C. D. P., & Castelblanco, E. (2019). Juégale a la paz con la convivencia. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2638>

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz Parra, M. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, vol. 50, no 2, p. 458-484.
- Diez, J. N. (1996). Plan Decenal de Educación 1.996-2.005. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Domingo, À. (2021). *La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. *Zona próxima*, (34), 3–21.
- Dussel, E. (2003). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia Mundial y crítica*. Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación: vol. II: arquitectónica*. Editorial Trotta.
- Dussel, E. D. (2016). Transmodernidad e interculturalidad. *Astrágalo: Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, (21), 31–54.
- Echandía, C. L. P., Gómez, Á. D., & Vommaro, P. (2012). *Subjetividades políticas*. Clacso.
- Educativa, R. (2005). Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia, página en Internet: <http://www.mineducación.gov.co>
- Escobar, A. (2014). Sentipensar la sustentabilidad: Decolonialidad y afectos en el pensamiento ambiental. *A Contracorriente*, 12(1), 1–23.
- Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda y con la tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En Adams, T., & Cauduro, M. T. (Coords.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (pp. 33–58). Práxis Educativa.
- Esteban, J. H. G., & Cabrera, M. (2005). Las competencias ciudadanas en el contexto de Bogotá como ciudad educadora. *Enunciación*, 10(1), 40-46.
- Esteves, M., Pérez Z., Campos M., Rangel G., Fumero F., Acuña J., Peña J., De Rosa D., & Morales K. (2022). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas. FEDUPEL.

- Facione, P. A. (1992). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
- Fernández, N. D. A., & Fernández, A. S. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. I). Sevilla: Díada Editora, SL.
- Flechas, A., Gómez, N., Wittsack, J., Vera, C., Castillo, S., Baquero, A., ... y Páez, C. (2023). Apuntes del Icfes para la política educativa.
- Freidenberg, F. (2004). Los medios de comunicación de masas: ¿también son actores? *Selected Works*, 1-18.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Editorial la Piqueta.
- Foucault, M., & Garavito, E. (1991). *El sujeto y el poder*. Carpe Diem Ediciones.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets Editores. Cuadernos Marginales.
https://www.ses.unam.mx/docencia/2018I/Foucault2011_ElOrdenDelDiscurso.pdf
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo veintiuno (original publicado en 1975).
- Galeano Gallego, A., Vargas Carrillo, C., Morales Villegas, I., Castro Jiménez, J. M., Segura Olaya, L., Quintero, S., & Guío, E. (2013). *Socio afectividad: orientaciones para las familias: reorganización curricular por ciclos*. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1175>
- García, J. H. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista española de pedagogía*, 133-150.
- García, M. C., & Garcés, S. (2021). Notas sobre un “estallido social” en Colombia. El paro nacional 28A. *Revista 100 días*, 112.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores.
- Giroux, H. A. (2013). *La escuela y la lucha por la democracia*. Octaedro.

- Godoy, Ó. (2012). La democracia en Aristóteles: los orígenes del régimen republicano. Eds. Universidad Católica de Chile.
- Gómez Barrera, A. (2020). Formación ciudadana en Colombia: balance de la cuestión, retos y tensiones. *Praxis*, 17(1), 99-110. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.4040>
- Gómez, D. S. (1988). La función sociopolítica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 491-497.
- Gómez y Barbosa. (2021). Análisis de la corrupción y su tipología en la administración pública colombiana caso el carrusel de la contratación. Universidad Militar Nueva Granada.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225–243.
- González-Valencia, G. A. (2012). La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza. Tesis doctoral Universitat Autònoma de Barcelona.
- González-Valencia, G., & Santiesteban-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. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5533>
- González J. (2021). La pandemia profundizó las brechas de la educación en Colombia. Obtenido de <https://www.uexternado.edu.co/economia/la-pandemia-profundizo-las-brechas-de-la-educacion-en-colombia/>
- Granada M. (1987). La filosofía política en el Renacimiento: Maquiavelo y las utopías. In *Historia de la ética* (pp. 541-572). Crítica.
- Guerra, M. Á. S. (2010). *La escuela que aprende* (Vol. 4). Ediciones Morata.

- Gutiérrez Castañeda, G. (1996). Sujetos democráticos e imaginarios sociales. Fin del sujeto.
- Henao, A. (2021). La formación de la competencia ciudadana desde la experiencia subjetiva de los docentes de ciencias sociales a la luz de su práctica pedagógica. Tesis doctorales.
- Herrera, D. (2013). La educación popular en la acción política de los movimientos sociales. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*, 51-64.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Hopenhayn, M. (1994). Ni apocalípticos ni integrados. México: Fondo de cultura Económica.
- Jiménez, A., & Cruz, A. L. A. (1994). Democracia en tiempos de crisis. Estudio sobre la ciudadanía. Los alzados en armas y el Estado en Colombia, 151.
- Jiménez, M., Salazar, A. y Segura, J. (2023). Apuntes del Icfes para la política educativa.
- Kallio, H., Pietilä, A., Johnson, M., y Kangasniemi, M. (2016). Revisión metodológica sistemática: desarrollo de un marco para una guía de entrevistas semiestructuradas cualitativas. *Journal of advanced nursing*, 72 12, 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kolstrien, A. M., & Bravo, J. P. (2019). Desarrollo de las competencias ciudadanas desde una perspectiva controversial. *Revista paca*, (9), 163-180.
- Knobloch, P. D. T. (2020). Epistemological Decolonization and Education. *International Perspectives. Foro de Educación*, 18(1), 1–10. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.797>
- Kuhn D, Crowell A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychol Sci*. 2011 Apr;22(4):545-52. doi: 10.1177/0956797611402512. Epub 2011 Mar 21.
- Lasillavacia. (2021). Reflexiones sobre los primeros cinco años del Plan Nacional Decenal de Educación. La Silla Vacía. Recuperado de [https://www.lasillavacia.com/red-de-expertos/red-de-la-educacion/reflexiones-sobre-los-primeros-cinco-anos-del-plan-nacional-decenal-de-educacion](https://www.lasillavacia.com/red-de-expertos/red-de-la-

educacion/reflexiones-sobre-los-primeros-cinco-anos-del-plan-nacional-decenal-de-educacion/?utm_source=chatgpt.com)

- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021). Bases metodológicas de la investigación educativa. Ediciones experiencia.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- (Ley 115, 1994, art. 20).
- Lloyd, M. (2005). *Beyond identity politics: Feminism, power and politics*. SAGE Publications.
- López, I. C., & Gamba, P. L. (2005). Cátedra de derechos humanos: lineamientos pedagógicos y operativos.
- Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Luque, D. (2021). La educación política. Aproximación histórica y sistemática. *Foro de Educación*, 19(2), 315-333. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.786>
- Magendzo, A. (2004). Formación ciudadana. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Marcuse, H. (2013). El hombre unidimensional Ensayo sobre la ideología de la sociedad. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2013/10/marcuse-elhombre-unidimensional.pdf>.
- Marín, V. (13 de enero de 2023). *El País*. Tomado de <https://www.elpais.com.co/educacion/las-brechas-educativas-en-colombia.html>
- Marín, J. J. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista colombiana de educación*, (81), 61-82.
- Martí, J. L. (2018). Aristóteles y la sabiduría de la multitud. *Teoría política*, (8), 139-166.
- Martín, A., & Núñez, R. R. (2016). Las TIC en la participación política de los jóvenes. *Observatorio de la Juventud en España*.
- Mashuri, S., Rasak, M., Alhabsyi, F. y Syam, H. (2022). Entrevista semiestructurada: una reflexión metodológica sobre el desarrollo de un instrumento de investigación

- cualitativa en estudios educativos. <https://www.iosrjournals.org/iosr-irme/papers/Vol-12%20Issue-1/Ser-5/E1201052229.pdf>
- Massing P. (2021). Politische Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Recuperado el 18 de febrero de 2023, de <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/>
- Marolla, J., & Saavedra, C. (2020). Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 4(1), 75–92.
- Mclaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora: oposición política en la era posmoderna. Amorrortu editores.
- Medina, M., Rojas, R., & Bustamante, W. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1>
- Mejía Narváez, R. D. C. (2023). Articulación de la formación ciudadana en el currículo de educación básica primaria. Tesis doctoral.
- Mercedes Palumbo, M., Cabaluz, F., Salaz Castilla, M., & Guelman, A. (2022). Formación política en América Latina: reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mignolo, W., & Vázquez, R. (2013). Pedagogía y (de)colonialidad. En Walsh, C. (Ed.), *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (pp. 71–99). Editorial Abya-Yala.
- Ministerio de Educación de Colombia (2007). Plan Decenal de Educación 2006-2016 El camino hacia la calidad y la equidad.
- Ministerio de Educación de Colombia (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2026 El camino hacia la calidad y la equidad.

- Miranda Beltrán, Sorangela, & Ortiz Bernal, Jorge Alexander. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), e064. Epub 23 de abril de 2021. Obtenido de <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Mossholder, KW, Settoon, RP, Harris, SG y Armenakis, AA (1995). Medición de la emoción en las respuestas abiertas de una encuesta: una aplicación del análisis de datos textuales. Journal of Management, 21 (2), 335-355. <https://doi.org/10.1177/014920639502100208>
- Mundial, B., Kudo, I., & Mejía, J. F. (2018). Emociones para la vida. Programa de educación socioemocional: guía para el docente.
- Munévar, W. G. D. (2017). Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. Revista Boletín Redipe, 6(2), 67-80.
- Muñoz Labraña, C., & Torres Durán, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. Revista Electrónica Educare, 18(2), 233-245.
- Muñoz, V. (2006). Guía práctica para realizar una tesis. Recuperado de http://victoria-andrea-munoz-serra.com/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION/GUIA_PRACTICA_PARA_REALIZAR_UNA_TESIS,20
- Nárdiz, A. (2022). Consulta anticorrupción de Colombia de 2018: ¿buena o mala democracia participativa? Revista española de derecho constitucional, 42(124), 165-202. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8416123>
- Nieto, D. G. V. (2006). ¿Es posible recuperar el sentido de la política? Escribanía, (16), 67-77.
- Niño-Arteaga, Yesid. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. Pedagogía y Saberes, (51), 133-143. Retrieved October 12, 2023, obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000200133&lng=en&tlng=es.

- Ocaña, A. O., López, M. I. A., & Conedo, Z. E. P. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 195–222. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2565674>
- Olivera, M. (2019). Pedagogías del cuerpo, experiencias del sentir: resistencias desde la educación popular. En C. Brandariz, N. Fairstein & G. Tiramonti (Eds.), *Pedagogías críticas en América Latina: aportes del Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO* (pp. 85–97). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11031/1/PedagogiasCriticas.pdf>
- Ortega Valencia, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734079006.pdf>
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/54699/CONICET_Digital_Nro.787e6177-590d-4602-8840-9ecf3aa6f546_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=17
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2009). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria* (pp. 85–104). Ediciones Graó.
- Palacios Doncel, D. L., Pérez Arjona, L. X., & Sabogal Venegas, J. E. (2016). Los caminos de la memoria en la escuela: recorridos pedagógicos de memoria histórica hacia la paz. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/456>
- Para la Ciudadanía, E., Quintero, M. X., Mendoza, G., Ayala Camelo, M., & Gualdrón, A. M. (2015). SIMONU Bogotá tú puedes mover el mundo. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/728>
- Patiño, G. (2016). El ámbito científico de la formación política: elementos conceptuales y líneas de investigación¹. *Educación y Educadores*, 19(2), 254-273.

- Patiño, G. (2020). Modelos de competencias sobre formación política: aporte a la formación inicial docente en educación ciudadana. *Revista Brasileira de Educação*, 25. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z8LnjbjRM6dGF4xzh5XRTvz/?lang=es>
- Paul, R. y Elder, L. (2019). *La guía del pensador sobre el cuestionamiento socrático*. Rowman y Littlefield.
- Pérez, M. B., Tamayo, A. G., Jaramillo, O., Arango, A. M., & Betancur, A. P. (2011). Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, (5), 211-224.
- Pinto, J. E. M. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Pinzón, E. M. R. (2017). El resultado del plebiscito por la paz en Colombia: entre la participación y la razón de Estado. *Revista jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, (36), 171-184.
- Pulido Chaves, O. O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y ciudad*, (27).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO. <https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/colonialidad-del-saber-eurocentrismo-y-ciencias-sociales/>
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos: Emancipaciones desde y más allá de Jacques Rancière*. Herder Editorial.
- Quintana, L., & Soto, D. P. (2023). *Espacios afectivos: instituciones, conflicto, emancipación*. Herder Editorial.
- Quintero Erasso, S. J., & Ramos Sánchez, M. C. (2022). Programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3507>

- Quintero, M., & Molano, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación acción desde la teoría crítica de la educación. *Revista Centro de Investigación*, 8(32), 39-55.
- Rahatzad, J., Sasser, H., Phillion, J., & Amini, M. (2013). Experiences of Transnational Preservice Teachers: Belonging, Identity, and Social Justice. *Equity & Excellence in Education*, 46(4), 528–546.
- Rauber, I. (2006). Luchas y organizaciones sociales y políticas: desarticulaciones y articulaciones. Obtenido de <http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptosfinal/461trabajo.Pdf>.
- Raven, G. (2019). Escuela y formación ciudadana: una construcción social de la realidad desde las representaciones sociales de los docentes. Tesis de doctorado, universidad de Carabobo.
- Ribero Rueda, L. (2013). Alteridad y Colonialismo. La construcción de imaginarios y estereotipos en el retrato colonial y sus repercusiones en la fotografía contemporánea. Tesis doctoral.
- Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós, R., Passeron, E., & Jacovkis, J. (2022). Movimientos sociales, activismos y resistencias desde la escuela Monográfico. *Izquierdas*, (51), 1-12.
- Roca Cuberes, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. Lopezosa C, Díaz-Noci J, Codina L, editores. *Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; 2020. 01-03.
- Rodríguez Peña, J. I., & Robelto Arias, F. H. (2020). Tensiones en torno al reconocimiento multidimensional: análisis comparado del discurso político de la formación ciudadana entre los gobiernos de Bogotá y Colombia durante los años 2002 y 2010. (tesis de Maestría). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/48592>
- Rojas López, D. A., Vargas Romero, E. M., Ruíz Carrión, L. C., Cely Forero, A. M., Robayo Corredor, F. A., Pérez Méndez, J. V., ... & Moya Ramos, J. (2022). Orientaciones Pedagógicas para Integrar la Participación y la Educación

Socioemocional y Ciudadana en los Colegios De Bogotá. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3422>

- Rojas, S. M. V. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, (81). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4136/413672172003/tml/>
- Ruiz, A., & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas* (1ª ed.). Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Ruiz, P. (2018). *Práctica pedagógica de la formación ciudadana: resignificación didáctica de lo complejo*. Tesis de Doctorado. Universidad Simón Bolívar, Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2600>
- Sacristán, J. G. (2009). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Ediciones Morata.
- Sala, J. F. A. (2022). El estatus Transdisciplinario de las Ciencias Sociales. *Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales del CEH*, 1(2), 8-42.
- Saldívar, J. D. (1997). *Border Matters: Remapping American Cultural Studies*. University of California Press.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Sanjurjo, L. O. (2013). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Homo Sapiens Ediciones.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. <https://www.trilce.com.uy/catalogo/descolonizar-el-saber-reinventar-el-poder/>
- Santos, B. de S. (2010). *Epistemologías del Sur*. Ediciones Akal.
- Schleicher, A. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación en Colombia* (Pp. 3-4) Bogotá. Colombia: ministerio de educación nacional.
- Schmidt, Q. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*.
- Secretaría de Educación de Bogotá (1998). *Plan Sectorial de Educación 1998-2001*. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/750>

- Secretaría de Educación de Bogotá (2001). Plan Sectorial de Educación 2001-2004. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/878>
- Secretaría de Educación de Bogotá (2008). Plan sectorial de educación 2004-2008. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/619>
- Secretaría de Educación de Bogotá (2008). Plan sectorial de educación 2008-2012: el reto de la calidad. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1586>
- Secretaría de Educación de Bogotá (2012). Bases para el plan sectorial de educación 2012-2016: calidad para todos y todas. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/941>
- Secretaría de Educación de Bogotá (2017). Plan Sectorial 2016-2020: Hacia una Ciudad Educadora. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/734>
- Secretaría de Educación de Bogotá (2021). Plan sectorial de educación: la educación en primer lugar 2020 – 2024. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3375>
- Secretaría de Educación de Bogotá (2023). Informe de balance estratégico de la administración Distrital. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/2022/Informe%20-%20Balance%20Estrat%C3%A9gico%20SED.pdf
- Silva Águila, Manuel, Llaña Mena, Mónica, Maldonado García, Fabiola, & Baeza Reyes, Andrea. (2018). Alguns desafios curriculares da formação cidadã e a diversidade no Chile. *Educación*, 27(53), 155-173. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.009>
- Silva, A. R., & Torres, E. C. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Ascofade.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia.
- Steiman, J. (2020). *Las prácticas de enseñanza: –en análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila.

- Tapia Terrazas, C. D., & Tamayo, S. (2025). Construcción de identidades colectivas en el movimiento magisterial. En Lozano Medina, A., & Garay Cruz, L. M. (Eds.), *La política de los procesos socioeducativos* (Capítulo).
- Ticona, R. M. L., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M., & Santos, F. E. Y. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39
- Torres, Á. (2016). Evaluación de políticas públicas con técnicas de gamificación para la educación ciudadana. Tesis de doctorado, universidad de Huelva.
- Torres, J. C., & Díaz, A. V. P. (2005). Las vías de la educación ciudadana en Colombia. *Revista Folios*, (21), 47-64.
- Triana, R. J. (2006). Revolución Educativa 2002-2010 Acciones y lecciones. *Revolución educativa*.
- Trujillo, C. A., Naranjo, M., Lomas, K., & Merlo, M. (2019). Investigación cualitativa: epistemología, métodos cualitativos, ejemplos prácticos, entrevistas en profundidad.
- Unesco. (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>
- Vallejos, N. (2020). Educación para la ciudadanía en el currículum prescrito de historia, geografía y ciencias sociales en Chile 1996-2013. Tesis doctoral.
- Vargas-Rojas, S. M. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 61-82.
- Vásquez Torres, L. M., Robayo Corredor, A., Monroy Sastoque, P. A., Franco Ávila, M. Á., Buitrago Pinzón, L. E., Camargo, D. C., ... & León Forero, C. A. (2022). Orientaciones pedagógicas para la implementación de la Cátedra de Paz. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3420>
- Verba, S., Kay Lehman Schlozman y Henry E. Brady, *Voz e igualdad: voluntarismo cívico en la política estadounidense* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995).

- Verjel, S. (2020). Las competencias ciudadanas en los textos escolares colombianos, una perspectiva crítica del contenido pedagógico (doctoral dissertation). Obtenido de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAU4066.pdf>
- Vernaza, J., & Suarez, H. (2021). Plan sectorial de educación: la educación en primer lugar 2020-2024.
- Villarini, A. (2010). Competentes para la democracia. Una propuesta alternativa de formación ciudadana.
- Vivar, Cristina G., Arantzamendi, María, López-Dicastillo, Olga, & Gordo Luis, Cristina. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. Recuperado el 16 de abril de 2022, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300011&lng=es&tlng=es
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.
- Yapu, T. (2011). Educación intercultural desde Abya Yala. Aportes para la descolonización del pensamiento educativo. En C. Walsh (Ed.), *Interculturalidad crítica y educación intercultural* (pp. 189–212). Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya Yala. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2555>
- Zhao, F. (2022). Aprendizaje modular holístico: un experimento de reforma docente de la educación básica en China. *Science Insights Education Frontiers*. <https://doi.org/10.15354/sief.22.or003>
- Zembylas, M. (2016). “La pedagogía del malestar” y sus implicaciones éticas: Las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social. *Revista de Educación*, (9), 59–76.
- Zembylas, M. (2022). Decolonizing and re-theorizing radical democratic education: Toward politics and practice of refusal. *Power and Education*, 14(2), 157–171.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su contribución al conocimiento pertinente*. Anthropos Editorial.

ANEXOS

Anexo 1 carta de autorización a directivos docentes



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL)

Doctorado en Educación

Estimado Rector:

William Camilo Ayala Sánchez

Me dirijo a usted en el marco del doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, para solicitar su autorización y colaboración en el desarrollo de mi investigación titulada "Competencias Ciudadanas para el Siglo XXI: Orientaciones Pedagógicas Basadas en el Desarrollo del Pensamiento Político". Esta investigación se hace en algunas instituciones distritales de la localidad séptima de Bosa.

El propósito de esta investigación en el colegio es aplicar dos cuestionarios: una encuesta abierta dirigida a todos los estudiantes de grado undécimo de una jornada, y otra encuesta abierta dirigida a los docentes de Ciencias Sociales y/o Políticas de grado Once. La finalidad de estos cuestionarios es alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las principales motivaciones de los estudiantes de grado undécimo respecto a la formación política y ciudadana en la escuela, considerando su percepción sobre las áreas de conocimiento recibidas, las competencias ciudadanas para el siglo XXI y la importancia de las Ciencias Sociales.
2. Caracterizar las perspectivas pedagógicas y didácticas integradas en la formación política y ciudadana en los colegios de la localidad séptima de Bogotá, tomando en cuenta las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales y Políticas sobre el desarrollo de competencias dirigidas a los estudiantes de grado undécimo.

Solicitud de Autorización

A través de esta carta, solicito amablemente su autorización para aplicar los mencionados instrumentos de recolección de información en el colegio el Porvenir (IED). Me comprometo a presentar los consentimientos informados, los cuestionarios si lo solicita, y los resultados y aportes derivados de esta investigación, garantizando que se utilizarán exclusivamente para fines académicos e investigativos.

Agradezco por su colaboración y quedo a su disposición para aclaración adicional necesaria.

Atentamente,

Miller Alfonso Díaz Parra
Doctorando en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Líder programa Educación Media para el Siglo XXI
IED Carlos Albán Holguín
Correo electrónico: madiazp1@educacionbogota.edu.co

Anexo 2. Consentimiento informado para docentes y estudiantes



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL)

Doctorado en Educación
Estimado Docente:

En el marco del doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, me encuentro desarrollando la investigación titulada "Competencias Ciudadanas para el Siglo XXI: Orientaciones Pedagógicas Basadas en el Desarrollo del Pensamiento Político". En este sentido, se proponen dos cuestionarios de carácter abierto dirigidos a los estudiantes de grado undécimo y a algunos maestros de Ciencias Sociales en colegios distritales de la localidad séptima de Bogotá, con el fin de abordar dos objetivos específicos:

1. Identificar las principales motivaciones de los estudiantes de grado undécimo respecto a la formación política y ciudadana en la escuela, considerando su percepción sobre las áreas de conocimiento recibidas, las competencias ciudadanas para el siglo XXI y la importancia de las Ciencias Sociales.
2. Caracterizar las perspectivas pedagógicas y didácticas integradas en la formación política y ciudadana en los colegios de la localidad séptima de Bogotá, tomando en cuenta las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales y Políticas sobre el desarrollo de competencias dirigidas a los estudiantes de grado undécimo.

Consentimiento Informado

El presente consentimiento tiene por objeto solicitar su autorización para participar en esta investigación respondiendo a uno de los cuestionarios diseñados para docentes de Ciencias Sociales. Su participación es completamente voluntaria y sus respuestas serán utilizadas con fines investigativos y académicos exclusivamente. Los resultados y aportes de esta investigación serán compartidos con los participantes y sus instituciones.

Yo, _____, con número de identificación _____, y como docente de Ciencias Sociales del colegio _____, autorizo al investigador Miller Alfonso Díaz Parra a utilizar mis respuestas al cuestionario mencionado con fines investigativos y académicos exclusivamente.

Firma: _____



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL)

Doctorado en Educación

Estimado Estudiante:

En el marco del doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, estoy desarrollando la investigación titulada "Competencias Ciudadanas para el Siglo XXI: Orientaciones Pedagógicas Basadas en el Desarrollo del Pensamiento Político". Con el fin de alcanzar los objetivos de esta investigación, se propone un cuestionario de carácter abierto dirigido a los estudiantes de grado undécimo de colegios distritales de la localidad séptima de Bogotá. Este cuestionario tiene como propósito:

Identificar las principales motivaciones de los estudiantes de grado undécimo respecto a la formación política y ciudadana en la escuela, considerando su percepción sobre las áreas de conocimiento recibidas, las competencias ciudadanas para el siglo XXI y la importancia de las Ciencias Sociales.

Consentimiento Informado

El presente consentimiento tiene por objeto solicitar tu autorización para participar en esta investigación respondiendo al cuestionario mencionado. Tu participación es completamente voluntaria y tus respuestas serán utilizadas con fines investigativos y académicos exclusivamente. Los resultados de esta investigación serán compartidos con los participantes y sus instituciones.

Yo, _____, estudiante de grado undécimo del colegio _____, con número de identificación _____, autorizo al investigador Miller Alfonso Díaz Parra a utilizar mis respuestas al cuestionario con fines investigativos y académicos exclusivamente.

Firma: _____

Anexo 3. Encuesta validada para estudiantes

Cuestionario sobre Formación política y ciudadana para estudiantes de Undécimo grado

Estimado estudiante

Lo invitamos a participar en este cuestionario como parte de un proyecto de investigación sobre la formación en competencias ciudadanas para el siglo XXI en la educación media secundaria de la localidad séptima de Bogotá. Sus respuestas son importantes para comprender las percepciones de los estudiantes sobre la formación política y ciudadana en los colegios. La información proporcionada se utilizará solo con fines investigativos y no tendrá repercusiones en su desempeño académico.

Instrucciones

Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y responda con honestidad y sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es expresar tu opinión de manera clara y completa.

Nombre:

.....

Grado:

.....

Edad:

Colegio:

Sección 1: Percepción general sobre el colegio

1. ¿Cuál es su principal motivación para asistir al colegio?

.....

2. ¿Qué aspectos no lo motivan para asistir al colegio?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. ¿Cuáles son las asignaturas que le agradan y por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-
-
6. ¿Hay aspectos en la enseñanza de sus profesores que considera que se pueden mejorar? ¿Cuáles son?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. ¿Cuáles son las características ideales que debe tener un profesor para usted?

.....

8. ¿Qué aspectos considera que podrían facilitar el aprendizaje en las diferentes asignaturas?

.....

9. ¿Qué aspectos considera que pueden afectar positiva o negativamente el aprendizaje de los estudiantes de su colegio?

.....

Sección 3: Percepción sobre la formación política y ciudadana

10. ¿Qué significa para usted formarse políticamente?

.....

.....

.....

13. ¿Qué habilidades considera que debe tener un estudiante de su colegio para ser un ciudadano en todas sus condiciones?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. ¿Considera que el colegio le brinda las herramientas necesarias para formarse como ciudadano? ¿Por qué si o por qué no?

.....

15. ¿Qué tipo de actividades cree que serán útiles para fortalecer su formación política y ciudadana en el colegio?

.....

Sección 4: Percepción sobre las ciencias sociales

16. ¿Cuál es su definición de ciencias sociales?

.....

17. ¿Qué aspectos le gustan más de las ciencias sociales?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

18. ¿Qué aspectos de las ciencias sociales y políticas le pueden servir para aplicar en su vida cotidiana?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19. ¿Qué aspectos le desagradan de las clases de ciencias sociales y ciencias políticas?

[illegible]

20. ¿Cuáles son las características que considera que debe tener una buena clase de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?

[illegible]

Sección 5: Información adicional

21. ¿Tienes algún comentario o sugerencia adicional que te gustaría compartir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Agradecemos tu colaboración en este importante proyecto de investigación. Sus respuestas son valiosas para comprender las necesidades e intereses de los estudiantes en relación con la formación política y ciudadana.

¡Muchas gracias!

Anexo 4. Encuesta validada para docentes

Cuestionario para Docentes sobre Formación política y Ciudadana en educación media secundaria

Estimado docente

Le invitamos a participar en este cuestionario como parte de un proyecto de investigación sobre la formación en competencias ciudadanas para el siglo XXI en la educación media de la localidad séptima de Bogotá. Sus respuestas son importantes para comprender las perspectivas pedagógicas de los docentes con relación a la formación política y ciudadana en la escuela.

La información que proporciona se utilizará solo para investigativos.

Instrucciones

Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y responda con honestidad y sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es expresar su percepción de manera clara y completa.

Nombre del
profesor.....

Formación del
profesor.....

Colegio:

.....

Fecha:

.....

Responda el cuestionario teniendo como referencia su planeación y práctica de enseñanza:

1. ¿Cómo definirías la pedagogía y cuál crees que es su papel fundamental en las prácticas de enseñanza?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Considerando las problemáticas de los estudiantes en esta localidad, ¿cuál es la relevancia de las ciencias sociales en el ámbito educativo y por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

3. ¿Cuáles cree que son los aspectos de la vida cotidiana que pueden fortalecerse

con una clase diseñada de ciencias sociales? Explícalo.

.....

.....

.....

.....

.....

4. Según su experiencia académica, ¿qué elementos se debería tener en cuenta al planificar una clase de ciencias sociales?

.....

.....

.....

.....

.....

5. ¿Cómo evidencia el posible impacto transformador del proceso pedagógico que implementa en el aula de clases?

.....

.....

.....

.....

.....

6. Desde su perspectiva como docente de ciencias sociales, ¿qué herramientas cree que son fundamentales para promover la ciudadanía entre sus estudiantes y por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

7. Considerando las realidades políticas y ciudadanas actuales, ¿cuáles son las competencias clave que un docente de ciencias sociales debería desarrollar o fortalecer en sus estudiantes y por qué son importantes?

.....

.....

.....

.....

.....

8. Defina el concepto de didáctica y explique la importancia de esta disciplina en sus prácticas de enseñanza.

.....

.....

.....

.....

.....

9. ¿Qué importancia le da a la didáctica en el posible éxito de su práctica docente?

.....

.....

.....

.....

.....

10. Describe ¿cuál es el proceso de reflexión sobre las clases que diseñas y aplicas?

.....

.....

.....

.....

.....

11. ¿Cómo evidencia y evalúa los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes en el contexto de sus clases?

.....

.....

.....

.....

.....

12. ¿Qué conocimientos considera esenciales para ser impartidos en sus clases de ciencias sociales y por qué son relevantes?

.....

.....

.....

.....

.....

13. Defina los siguientes términos y explique su relación con su forma de enseñar: habilidad, enseñanza, aprendizaje, desarrollo del pensamiento y competencias del siglo XXI.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Cuáles son los contenidos desde el aspecto político, que considera deben comprender los estudiantes de grado undécimo? y ¿por qué son fundamentales?

.....

.....

.....

14. Considerando los retos en la educación desde la enseñanza de las ciencias sociales, ¿qué papel cumplen las competencias ciudadanas para el siglo XXI?

.....

.....

.....

.....

.....

15. En términos de ciudadanía, ¿cuáles son los contenidos cruciales que deben ser comprendidos por los estudiantes de grado undécimo desde la perspectiva de la educación política y ciudadana?

.....

.....

.....

.....

.....

16. ¿En su planeación involucra aspectos relacionados con los componentes del pensamiento crítico de los estudiantes? ¿Cuáles y por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

17. ¿Qué componentes éticos cree que deben adquirir los estudiantes de grado undécimo tras haber participado en sus clases de ciencias sociales y por qué son relevantes?

.....

.....

.....

.....

.....

18. ¿Cree que las ciencias sociales escolares pueden contribuir a la formación del estudiante en educación política? Justifique su respuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

19. ¿De qué manera cree que las ciencias sociales escolares pueden influir en la formación ciudadana de los estudiantes? Fundamente su respuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

20. ¿Cuál fue su motivación personal para elegir las ciencias sociales escolares como su profesión y cómo influye esta motivación en sus prácticas de enseñanza?

.....

.....

.....

.....

.....

¡Gracias!

Anexo 5. Guion de Entrevista Semiestructurada sobre Formación Política y Ciudadana para Docentes de Undécimo Grado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Doctorado en Educación

Introducción

Estimado/a docente,

Le agradecemos su disposición para participar en esta entrevista. Su testimonio es fundamental para comprender las prácticas pedagógicas en la formación política y ciudadana en la educación media secundaria. Su participación es voluntaria y la información proporcionada se utilizará exclusivamente con fines académicos, garantizando la confidencialidad de sus respuestas.

Durante esta entrevista, le haré preguntas abiertas y, según sus respuestas, podré pedirle que amplíe o aclare ciertos aspectos. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante es conocer su percepción de manera detallada.

Datos generales:

- Nombre del docente: _____
- Formación académica: _____
- Institución educativa: _____
- Fecha: _____

Sección 1: Concepciones Pedagógicas y Didácticas

1. ¿Cómo define la pedagogía y cuál considera que es su papel fundamental en las prácticas de enseñanza?

- ¿En qué medida su concepción pedagógica influye en su metodología de enseñanza?

2. ¿Qué elementos considera esenciales al planificar una clase de ciencias sociales?

- ¿Cuáles son los criterios principales que guían su planificación?
- ¿Cómo equilibra la teoría con la práctica en el aula?

3. ¿Cuál es su concepto de didáctica y cuál es su importancia en la enseñanza de ciencias sociales?

- ¿Qué estrategias didácticas considera más efectivas en su práctica?

4. ¿Cómo reflexiona sobre su práctica pedagógica y cómo evalúa el impacto de su enseñanza?

- ¿Podría compartir un ejemplo concreto de ajustes que haya realizado en su metodología a partir de esta reflexión?

Sección 2: Enseñanza de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana

5. Considerando las problemáticas de los estudiantes en su localidad, ¿cuál es la relevancia de las ciencias sociales en la educación media secundaria?

- ¿De qué manera pueden contribuir a la comprensión del contexto social y político?

6. ¿Qué aspectos de la vida cotidiana pueden fortalecerse con una clase de ciencias sociales?

- ¿Podría darme ejemplos de actividades o contenidos que haya utilizado para conectar la materia con la realidad de los estudiantes?

7. ¿Qué herramientas considera fundamentales para promover la ciudadanía entre sus estudiantes?

- ¿Cuáles han sido los retos al implementarlas?

8. ¿Cuáles son las competencias clave que un docente de ciencias sociales debe desarrollar en sus estudiantes?

- ¿Por qué considera que estas competencias son esenciales en la educación ciudadana?

Sección 3: Contenidos y Enfoques en la Enseñanza Política y Ciudadana

9. ¿Cuáles son los conocimientos esenciales que considera deben ser impartidos en sus clases de ciencias sociales?

- ¿Qué estrategias emplea para hacer que estos conocimientos sean relevantes para los estudiantes?

10. ¿Cuáles son los contenidos políticos fundamentales que deben comprender los estudiantes de grado undécimo?

- ¿Por qué considera que estos contenidos son clave para su formación ciudadana?

11. ¿De qué manera cree que las ciencias sociales escolares pueden influir en la formación ciudadana de los estudiantes?

- ¿Tiene ejemplos concretos de situaciones en las que haya observado este impacto?

12. ¿En su planeación involucra aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?

- ¿Cómo evalúa los avances en este aspecto?

13. ¿Cuáles son los componentes éticos que cree que deben adquirirse en la enseñanza de ciencias sociales?

- ¿Por qué considera que estos valores son esenciales para la formación ciudadana?

Sección 4: Motivaciones y Experiencia Docente

14. ¿Cuál fue su motivación personal para elegir la docencia en ciencias sociales?

- ¿De qué manera esta motivación influye en su práctica pedagógica?

15. ¿Cree que las ciencias sociales pueden contribuir a la formación política de los estudiantes? ¿Por qué?

- ¿Ha identificado cambios en la percepción política de sus estudiantes a lo largo del año escolar?

16. ¿Cuáles son los principales desafíos que ha encontrado al enseñar formación política y ciudadana?

- ¿Cómo ha abordado estos desafíos en el aula?

Sección 5: Comentarios Finales

17. ¿Hay algún otro comentario o reflexión que desee compartir sobre su experiencia en la enseñanza de la formación política y ciudadana?

Cierre

Muchas gracias por su tiempo y por compartir su experiencia. Su testimonio es fundamental para comprender los enfoques pedagógicos en la formación política y ciudadana en la educación media. ¡Apreciamos su participación!

Anexo 6. Guion de Entrevista Semiestructurada sobre Formación Política y Ciudadana para Estudiantes de Undécimo Grado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Doctorado en Educación

Introducción

Estimado/a estudiante,

Gracias por participar en esta entrevista. La finalidad de esta investigación es conocer sus percepciones sobre la formación política y ciudadana en su colegio. Sus respuestas serán analizadas con fines exclusivamente académicos y se garantizará la confidencialidad de su identidad. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante es conocer su opinión de manera honesta y detallada.

A lo largo de la entrevista, le haré algunas preguntas abiertas y, dependiendo de sus respuestas, podría pedirle que amplíe o explique algunos aspectos. Puede tomarse el tiempo que necesite para responder.

Sección 1: Percepción General sobre el Colegio

1. ¿Cuáles son sus principales razones para asistir al colegio?
 - ¿Hay alguna razón que considere más importante que las demás?
 - ¿Estas razones han cambiado a lo largo del tiempo? ¿Por qué?
2. ¿Hay aspectos del colegio que le desmotivan para asistir?
 - ¿Podría darme un ejemplo concreto de alguna situación que haya afectado su motivación?
 - ¿Qué cambios podrían mejorar esta situación?
3. ¿Qué asignaturas le gustan más y por qué?

- ¿Existen estrategias en esas asignaturas que podrían aplicarse a otras materias para hacerlas más interesantes?

4. ¿Qué asignaturas le resultan menos agradables y cuál es la razón?

- ¿Cree que su percepción de estas asignaturas podría cambiar con una metodología diferente?

Sección 2: Percepción sobre la Enseñanza

5. ¿Qué aspectos de la enseñanza de sus profesores considera agradables?

- ¿Qué impacto han tenido en su aprendizaje?

- ¿Podría darme un ejemplo de una clase en la que disfrutó la metodología utilizada?

6. ¿Hay aspectos en la enseñanza de sus profesores que cree que podrían mejorar?

- ¿Qué cambios sugeriría para hacer la enseñanza más efectiva?

7. ¿Cuáles considera que son las características ideales que debe tener un profesor?

- ¿Podría describir a un profesor que haya tenido y que encarne estas características?

8. ¿Qué aspectos considera que podrían facilitar su aprendizaje en diferentes asignaturas?

- ¿Cree que los recursos didácticos utilizados en clase son adecuados?

9. ¿Cuáles son los principales factores que afectan positiva o negativamente el aprendizaje de los estudiantes en su colegio?

- ¿Podría darme ejemplos de situaciones en las que su aprendizaje se haya visto favorecido o dificultado?

Sección 3: Formación Política y Ciudadana

10. ¿Qué significa para usted formarse políticamente?

- ¿Cómo cree que el colegio contribuye a esta formación?

11. ¿Qué significa para usted formarse como ciudadano?

- ¿Qué valores considera esenciales para la ciudadanía?

12. ¿Cree que la formación política y ciudadana es importante para su futuro?
¿Por qué?

- ¿Podría mencionar algún caso en el que haya aplicado conocimientos de formación ciudadana en su vida diaria?

13. ¿Qué habilidades considera necesarias para que un estudiante sea un buen ciudadano?

- ¿En qué situaciones cree que se ponen a prueba estas habilidades?

14. ¿Considera que el colegio le brinda las herramientas necesarias para formarse como ciudadano?

- ¿Qué herramientas o estrategias podrían implementarse para mejorar esta formación?

15. ¿Qué tipo de actividades cree que serían útiles para fortalecer su formación política y ciudadana en el colegio?

- ¿Ha participado en alguna actividad relacionada con formación ciudadana?
¿Cómo fue la experiencia?

Sección 4: Percepción sobre las Ciencias Sociales

16. ¿Cómo definiría usted las ciencias sociales?

- ¿Cuál considera que es su importancia en la educación?

17. ¿Qué aspectos le gustan más de las ciencias sociales?

- ¿Qué aprendizajes ha obtenido de estas materias que considere valiosos?

18. ¿Qué conocimientos de ciencias sociales y políticas cree que son útiles en la vida cotidiana?

- ¿Puede darme un ejemplo de cómo ha aplicado estos conocimientos?

19. ¿Qué aspectos de las clases de ciencias sociales y ciencias políticas no le agradan?

- ¿Qué cambios sugeriría para hacerlas más interesantes y útiles?

20. ¿Cuáles son las características que considera que debe tener una buena clase de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas?

- ¿Podría describir una experiencia positiva en estas materias?

Sección 5: Comentarios Finales

21. ¿Hay algún otro comentario o sugerencia que desee compartir sobre su experiencia educativa en formación política y ciudadana?

Cierre

Muchas gracias por su tiempo y por compartir su opinión. Sus respuestas son fundamentales para comprender mejor la formación política y ciudadana en la educación media secundaria. ¡Apreciamos su participación!

Anexo 7. Validación experto 1 instrumentos para recoger la información encuesta estudiantes

Formato de validación del cuestionario y la guía de entrevista para estudiantes (Experto – evaluador)

Nombre evaluador: Juan Carlos Piñeros
Formación académica: Doctor en Educación y sociedad.
Institución en la que se desempeña: Colegio Carlos Albán Holguín
Investigación: Competencias ciudadanas para el siglo XXI: orientaciones pedagógicas basadas en el desarrollo del pensamiento político
Objetivo que busca el cuestionario: Identificar las percepciones de los estudiantes de educación media sobre la formación política, sus motivaciones intrínsecas para asistir a la escuela y las competencias ciudadanas en la escuela.
Estimado experto/ evaluador: Anexo a este formato de validación, se presenta un cuestionario, que se pretende utilizar como instrumento para recolectar la información pertinente a la investigación en desarrollo. En este sentido, se describen las principales características de este, las dimensiones que posibilitan su elaboración y unos ítems para ser contemplados por el experto evaluador.

Percepción general sobre la escuela: Esta dimensión se centra en evaluar los componentes experienciales que motivan al estudiante a asistir al colegio. Se busca comprender qué aspectos de la vida escolar consideran gratificantes y qué elementos podrían mejorar su experiencia educativa.

Percepción sobre la formación política en la escuela: Este ítem busca determinar las principales concepciones de los estudiantes sobre la formación política y ciudadana en el ámbito escolar. Se pretende identificar cuáles son las prioridades que consideran importantes para su futuro en este ámbito y cómo la escuela contribuye a su desarrollo.
Percepción sobre los aspectos pedagógicos y didácticos: En esta dimensión se busca conocer la opinión de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje que experimentan en la escuela. Se indaga sobre su percepción de las metodologías utilizadas, la interacción con los docentes y el desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje. Además, se busca identificar sus ideas y propuestas para mejorar la experiencia educativa.
Percepción sobre los aspectos pedagógicos y didácticos en las Ciencias Sociales: Esta dimensión evalúa el nivel de comprensión que los estudiantes tienen de la asignatura de ciencias sociales y su opinión sobre la forma en que se les enseña. Se busca identificar si consideran que la asignatura les aporta herramientas relevantes para su vida cotidiana y si la metodología de enseñanza es efectiva para su aprendizaje.

Dimensiones evaluadas en el instrumento

Instrucciones para la evaluación por parte de los expertos- evaluadores.

A continuación, usted encontrará un cuadro en el que se encuentran cada uno de los ítems que conforman el instrumento. En relación con los siguientes criterios, señale por favor SI, si usted considera que el ítem cumple con lo estipulado y marque el NO en caso contrario:

- 1- Pertinencia de la pregunta: Hace referencia a que el ítem en verdad evalúe características del tema que se pretende evaluar con el cuestionario.
- 2- Relevancia de la pregunta: Se refiere a la necesidad de evaluar este aspecto en particular.
- 3- Redacción: la pregunta está estructurada correctamente.
- 4- Claridad: la pregunta es coherente y su contenido se comprende de forma adecuada.
- 5- Observaciones para la pregunta: Por favor registre las observaciones respecto a cada ítem cuando lo considere necesario. Si usted considera que algún(os) ítems(s) debe(n) ser eliminado(s) por favor indíquelo en esta columna, explicando brevemente la razón que justifica su propuesta.

Número de la pregunta a evaluar.	Pertinencia de la pregunta	Relevancia de la pregunta.	Redacción	Claridad	Observaciones de la pregunta
1	SI	SI	SI	SI	Ajustar a la intención investigativa
2	SI	SI	SI	SI	Ajustar a la intención investigativa
3	SI	SI	SI	SI	Ajustar a la intención investigativa
4	SI	SI	SI	SI	Ajustar a la intención investigativa
5	SI	SI	SI	SI	Ajustar a la intención investigativa
6	SI	SI	SI	SI	
7	SI	SI	SI	SI	
8	SI	SI	SI	SI	
9	SI	SI	SI	SI	
10	SI	SI	SI	SI	
11	SI	SI	SI	SI	
12	SI	SI	SI	SI	
13	SI	SI	SI	SI	
14	SI	SI	SI	SI	
15	SI	SI	SI	SI	
16	SI	SI	SI	SI	
17	SI	SI	SI	SI	
18	SI	SI	SI	SI	
19	SI	SI	SI	SI	
20	SI	SI	SI	SI	
21	SI	SI	SI	SI	

Observaciones y sugerencias:

Ajustar las preguntas de acuerdo con los propósitos específicos establecidos para la investigación. Mejorar algunos aspectos de redacción y síntesis en cada pregunta y evitar personalizar la pregunta como por ejemplo “te parece” “tu”

Agradecemos de antemano su colaboración y el tiempo dedicado al análisis de este instrumento.

Anexo 8. Validación experto 2 instrumentos para recoger la información encuesta y entrevista estudiantes

Formato de validación del cuestionario y la guía de entrevista para estudiantes (Experto – evaluador)

Nombre evaluador: Jesús Antonio Cerón Molina
Formación académica: Doctor en Educación y sociedad.
Institución en la que se desempeña: Colegio Leonardo Posada Pedraza

Investigación: Competencias ciudadanas para el siglo XXI: orientaciones pedagógicas basadas en el desarrollo del pensamiento político

Objetivo que busca el cuestionario: Identificar las percepciones de los estudiantes de educación media sobre la formación política, sus motivaciones intrínsecas para asistir a la escuela y las competencias ciudadanas en la escuela.

Estimado experto/ evaluador: Anexo a este formato de validación, se presenta un cuestionario, que se pretende utilizar como instrumento para recolectar la información pertinente a la investigación en desarrollo. En este sentido, se describen las principales características de este, las dimensiones que posibilitan su elaboración y unos ítems para ser contemplados por el experto evaluador.

Dimensiones evaluadas en el instrumento

Percepción general sobre la escuela: Esta dimensión se centra en evaluar los componentes experienciales que motivan al estudiante a asistir al colegio. Se busca comprender qué aspectos de la vida escolar consideran gratificantes y qué elementos podrían mejorar su experiencia educativa.

Percepción sobre la formación política en la escuela: Este ítem busca determinar las principales concepciones de los estudiantes sobre la formación política y ciudadana en el ámbito escolar. Se pretende identificar cuáles son las prioridades que consideran importantes para su futuro en este ámbito y cómo la escuela contribuye a su desarrollo.

Percepción sobre los aspectos pedagógicos y didácticos: En esta dimensión se busca conocer la opinión de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje que experimentan en la escuela. Se indaga sobre su percepción de las metodologías utilizadas, la interacción con los docentes y el desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje. Además, se busca identificar sus ideas y propuestas para mejorar la experiencia educativa.

Percepción sobre los aspectos pedagógicos y didácticos en las Ciencias Sociales: Esta dimensión evalúa el nivel de comprensión que los estudiantes tienen de la asignatura de ciencias sociales y su opinión sobre la forma en que se les enseña. Se busca identificar si consideran que la asignatura les aporta herramientas relevantes para su vida cotidiana y si la metodología de enseñanza es efectiva para su aprendizaje.

Instrucciones para la evaluación por parte de los expertos- evaluadores.

A continuación, usted encontrará un cuadro en el que se encuentran cada uno de los ítems que conforman el instrumento. En relación con los siguientes criterios, señale por favor SI, si usted considera que el ítem cumple con lo estipulado y marque el NO en caso contrario:

- 6- Pertinencia de la pregunta: Hace referencia a que el ítem en verdad evalúe características del tema que se pretende evaluar con el cuestionario.
- 7- Relevancia de la pregunta: Se refiere a la necesidad de evaluar este aspecto en particular.
- 8- Redacción: la pregunta está estructurada correctamente.
- 9- Claridad: la pregunta es coherente y su contenido se comprende de forma adecuada.

10-Observaciones para la pregunta: Por favor registre las observaciones respecto a cada ítem cuando lo considere necesario. Si usted considera que algún(os) ítems(s) debe(n) ser eliminado(s) por favor indíquelo en esta columna, explicando brevemente la razón que justifica su propuesta.

Número de la pregunta a evaluar.	Pertinencia de la pregunta	Relevancia de la pregunta.	Redacción	Claridad	Observaciones de la pregunta
1	NO	NO	SI	SI	Esta pregunta, aunque hace relación al interés del estudiante por la formación académica, no se centra en la formación política.
2	NO	NO	SI	SI	El estudiante puede presentar múltiples factores que no le motiven, por lo cual puede que no tenga mayor repercusión en el objetivo del cuestionario en la formación política que está recibiendo.
3	NO	NO	SI	SI	Sería conveniente centrar esta pregunta de forma directa al tema de la investigación.
4	NO	NO	SI	SI	Sería conveniente centrar esta pregunta de forma directa al tema de la investigación.
5	NO	NO	SI	SI	La didáctica en los procesos escolares es fundamental. Sin embargo, al tratarla de forma tan general pierde el sentido de la investigación que se está proponiendo. Sugiero enfocar estas preguntas a la búsqueda de las percepciones de los estudiantes en cuanto al análisis crítico de los sistemas políticos en la población de grado undécimo que en algunos casos ya son mayores de edad y en la mayoría está a puertas de serlo.
6	NO	NO	SI	SI	
7	NO	NO	SI	SI	
8	NO	NO	SI	SI	
9	NO	NO	SI	SI	
10	SI	SI	SI	SI	
11	SI	SI	SI	SI	
12	SI	SI	SI	SI	
13	SI	SI	SI	SI	
14	SI	SI	NO	SI	Se sugiere: ¿Cuáles habilidades cree que debe tener un estudiante de grado undécimo para contribuir de manera positiva a la sociedad?
15	SI	SI	SI	SI	
16	SI	SI	NO	SI	Eliminar la palabra “serán”
17	SI	SI	NO	SI	Se sugiere: ¿Cuál es su concepto de ciencias sociales? La conceptualización va más allá de la simple definición, implica la comprensión de dichos términos.
18	SI	SI	SI	SI	

19	SI	SI	NO	SI	Se sugiere: ¿Cuáles aspectos de las ciencias sociales puede aplicar en su vida cotidiana?
20	SI	SI	SI	SI	Se sugiere: ¿Cuáles aspectos le desagradan de la clase de ciencias sociales? ¿Por qué?
21	SI	SI	SI	SI	

Observaciones y sugerencias:

Considero que la primera dimensión que se propone es muy general y no aporta más información al objetivo de la investigación. No obstante, se deja de lado un aspecto crucial que conforma una de las categorías centrales del estudio: las competencias ciudadanas para el siglo XXI. Únicamente el numeral 13 encuentro que hace alguna relación a dichas competencias. No evidencio, competencias como la conciencia cívica y ética, la toma de decisiones informadas, el uso de la tecnología, entre otras. Sugiero que la dimensión uno se enfoque en estos aspectos y no en elementos tan generales.

Agradecemos de antemano su colaboración y el tiempo dedicado al análisis de este instrumento.

Anexo 9. Validación experto 1 instrumentos para recoger la información encuesta y entrevista Docentes

Formato de validación del cuestionario para docentes de Ciencias sociales (Experto – evaluador)

Nombre evaluador: Juan Carlos Piñeros
Formación académica: Doctor en Educación y sociedad
Institución en la que se desempeña: Colegio Carlos Albán Holguín
Investigación: Competencias ciudadanas para el siglo XXI: orientaciones pedagógicas basadas en el desarrollo del pensamiento político.
Objetivo que busca el cuestionario: Caracterizar las perspectivas pedagógicas de los docentes de Ciencias Sociales integradas en la formación política y ciudadana de los colegios de la localidad séptima de Bogotá.
Estimado experto/ evaluador: Anexo a este formato de validación, se entrega un cuestionario, el cual presenta una encuesta abierta, que se pretende utilizar como instrumento para recolectar la información pertinente a la investigación en desarrollo. En este sentido se describen las principales características de este, los criterios que posibilitan su elaboración y unos ítems para ser contemplados por el jurado experto.

Dimensiones evaluadas en el instrumento

Aspectos pedagógicos en la enseñanza de Ciencias Sociales: En esta dimensión, se busca evaluar los fundamentos pedagógicos que guían la práctica del educador en ciencias

sociales, incluyendo su reflexión sobre la Enseñabilidad, educabilidad y Aprendibilidad de los contenidos.
Situaciones didácticas en la enseñanza de Ciencias Sociales: Esta dimensión tiene como objetivo evaluar las situaciones didácticas que el educador en ciencias sociales contempla, considerando su reflexión sobre la enseñanza efectiva, el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la adquisición de conocimientos.
Formación política en la planificación de clases de Ciencias Sociales: Aquí se evalúan los aspectos relacionados con la formación política y ciudadana que el educador propone conscientemente en su planificación de clases de ciencias sociales.
Aspectos éticos y ciudadanos en la enseñanza de Ciencias Sociales: En esta dimensión, se analizan los presupuestos éticos y las competencias ciudadanas que el educador integra en su enseñanza de ciencias sociales, así como la importancia que asigna a estos aspectos en la formación integral de sus estudiantes.

Instrucciones para la evaluación por parte de los expertos- evaluadores.

A continuación, usted encontrará un cuadro en el que se encuentran cada uno de los ítems que conforman el instrumento. En relación con los siguientes criterios, señale por favor SI, si usted considera que el ítem cumple con lo estipulado y marque el NO en caso contrario:

- 1- Pertinencia de la pregunta: Hace referencia a que el ítem en verdad evalúe características del tema que se pretende evaluar con el cuestionario.
- 2- Relevancia de la pregunta: Se refiere a la necesidad desde el estudio para evaluar este aspecto.
- 3- Redacción: la pregunta está estructurada correctamente.
- 4- Claridad: la pregunta es coherente y su contenido se comprende de forma adecuada.
- 5- Observaciones para la pregunta: Por favor registre las observaciones respecto a cada ítem cuando lo considere necesario. Si usted considera que algún(os) ítems(s) debe(n) ser eliminado(s) por favor indíquelo en esta columna, explicando brevemente la razón que justifica su propuesta.

Número de la pregunta a evaluar.	Pertinencia de la pregunta	Relevancia de la pregunta.	Redacción	Claridad	Observaciones de la pregunta
1	SI	SI	SI	SI	
2	SI	SI	SI	SI	
3	SI	SI	SI	SI	
4	SI	SI	SI	SI	
5	SI	SI	SI	SI	
6	SI	SI	SI	SI	
7	SI	SI	SI	SI	
8	SI	SI	SI	SI	
9	SI	SI	SI	SI	
10	SI	SI	SI	SI	
11	SI	SI	SI	SI	
12	SI	SI	SI	SI	
13	SI	SI	SI	SI	
14	SI	SI	SI	SI	
15	SI	SI	SI	SI	
16	SI	SI	SI	SI	
17	SI	SI	SI	SI	
18	SI	SI	SI	SI	
19	SI	SI	SI	SI	
20	SI	SI	SI	SI	
21	SI	SI	SI	SI	

Observaciones y sugerencias:

Ajustar las preguntas de acuerdo con los propósitos específicos establecidos para la investigación. Mejorar algunos aspectos de redacción y síntesis en cada pregunta y evitar personalizar la pregunta como por ejemplo “te parece” “tu”.

Agradecemos de antemano su colaboración y el tiempo dedicado al análisis de este instrumento.

Anexo 10. Cuadros comparativos sugerencias del cuestionario para docentes de ciencias sociales y estudiantes de undécimo grado

Cuadro comparativo de las sugerencias realizadas por los expertos evaluadores

En los siguientes cuadros se desarrolla un comparativo, que permite determinar desde los docentes evaluadores, los aciertos y diferencias frente a las preguntas sujetas al proceso de validación, tanto en la encuesta para docentes de educación física como para los estudiantes de grado undécimo.

Cuadro comparativo sugerencias del cuestionario para docentes de ciencias sociales y políticas

	Preguntas por evaluar.																				
Docentes Evaluadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Dr. Juan Carlos Piñeros	P	SM	P	P	SM	P	P	P	SM	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Dr. Jesús Antonio Cerón Molina	P	P	P	SM	P	P	P	P	P	SM	P	SM	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Las observaciones desarrolladas por los expertos evaluadores se clasifican según las siguientes convenciones: **P** (Pertinente), **SM** (Sugiere Modificaciones), **NA** (No Adecuada)

Cuadro comparativo sugerencias del cuestionario para estudiantes de grado undécimo.

	Preguntas por evaluar.																			
Docentes Evaluadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Dr. Juan Carlos Piñeros	P	SM	P	P	SM	P	P	P	SM	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Dr. Jesús Antonio Cerón Molina	SM	SM	SM	SM	SM	SM	SM	SM	SM	P	P	P	P	SM	P	P	SM	P	SM	SM

Las observaciones desarrolladas por los expertos evaluadores se clasifican según las siguientes convenciones: **P** (Pertinente), **SM** (Sugiere Modificaciones), **NA** (No Adecuada)