



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.47>

Estándares de formación docente para la enseñanza de la educación ciudadana: el caso chileno

Teacher training standards for teaching citizenship education: the Chilean case

Paula Soto-Lillo  0000-0002-0426-4009

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Instituto de Historia, Valparaíso, Chile.
paula.soto.l@pucv.cl

José Ignacio Ortega-Cervigón  0000-0002-2520-7329

Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, Madrid, España.
joseiort@ucm.es

Fechas · Dates

Recibido: 19 de noviembre de 2024

Aceptado: 24 de agosto de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Soto-Lillo, P., & Ortega-Cervigón, J. I. (2025). Estándares de formación docente para la enseñanza de la educación ciudadana: el caso chileno. *REIDICS*, 17, 47-62. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.47>

Resumen

El año 2021 se actualizaron los estándares de la profesión docente para carreras de pedagogía en Chile. Este artículo presenta un análisis documental de contenido temático del estándar disciplinario C sobre Educación Ciudadana para programas de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Media con el objetivo de identificar los requerimientos que hace la política pública a quienes egresan de la formación inicial docente y los desafíos que esto implica para las instituciones formadoras de profesores. Los resultados arrojan gran presencia de contenidos conceptuales vinculados a la tradición de educación cívica pero también se han incluido contenidos y metodologías de enseñanza que apuntan al desarrollo de habilidades ciudadanas desde una perspectiva maximalista. La actualización de estos estándares representa una oportunidad y desafío para las instituciones formadoras de profesores para asegurar que los futuros egresados cumplan con los requerimientos planteados por la política pública chilena sobre formación docente.

Palabras clave: Formación inicial docente; estándares; formación ciudadana; Didáctica de las Ciencias Sociales

Abstract

In the year 2021, the standards of the teaching profession for pedagogical careers in Chile were updated. This article presents a documentary analysis of the thematic content of the disciplinary standard C on Citizenship Education for History, Geography and Social Sciences Pedagogy programs in Secondary Education to identify the requirements that public policy places on those who finish initial teacher training programs and the challenges that this implies for the teacher training institutions. The results show a significant presence of conceptual contents linked to the tradition of civic education and the inclusion of contents and teaching methodologies aimed at developing citizenship skills from a maximalist perspective. The latest update of the standards represents an opportunity and a challenge for teacher training institutions to ensure that future graduates meet the requirements set forth by Chilean public policy on teacher training.

Keywords: Initial teacher training; standards; citizenship education; Social Science teaching

Introducción

A principios de los años 2000, Chile definió por primera vez un conjunto de estándares para la formación inicial docente, en sintonía con una tendencia global orientada a mejorar la calidad de la enseñanza mediante políticas basadas en el aseguramiento de estándares (Ingvarson, 2013; Baasch, 2024). Esta estrategia se alinea con lo que Darling-Hammond (2022) ha denominado una lógica de “accountability profesional”, en la cual los estándares operan como herramientas para guiar, evaluar y mejorar la formación de futuras y futuros docentes. En el caso chileno, el desarrollo de estos estándares ha sido parte central de una política educativa que busca regular el acceso y la permanencia en la profesión docente, fortaleciendo la calidad desde la formación inicial (Avalos & Aylwin, 2007).

Junto con las medidas orientadas a la mejora de la formación inicial docente, en el sistema escolar se han estado realizando ajustes curriculares. Uno de ellos fue la creación de la asignatura de Educación Ciudadana, la que comenzó a implementarse por primera vez en 2020. Dicha asignatura está a cargo del profesorado de Historia, lo que sin duda ha generado una serie de desafíos derivados de su escasa formación inicial para abordar estas temáticas (Soto & Peña 2020).

En 2021, se publicó la versión más reciente de los estándares para carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esta actualización de los estándares ofrece una oportunidad relevante para analizar cómo la política pública ha definido los saberes y competencias esperadas del futuro profesorado, especialmente en el ámbito de la Educación Ciudadana cuya implementación ha significado un desafío para el profesorado en ejercicio. A partir de este documento, surge la pregunta que orienta este estudio: ¿Qué demanda la política pública chilena a quienes egresan de carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el ámbito de la Formación Ciudadana? Esta mirada resulta importante desde la perspectiva de la formación inicial docente, ya que son las instituciones formadoras las encargadas de abordar estos elementos para asegurar que el profesorado en formación logre abordar dichas demandas.

Formación docente en Chile

La formación inicial docente en Chile se encuentra regulada por la Ley N.º 20.903, que en 2016 creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta normativa establece que solo las universidades acreditadas pueden impartir carreras de pedagogía, las cuales, además, deben contar con programas acreditados por agencias externas autorizadas. Entre otros aspectos, la ley mandata la implementación de estándares orientadores para la formación inicial docente, cuya función es explicitar las competencias mínimas que debe alcanzar el profesorado en formación al momento de egresar. Así, la política pública define un marco que conecta la formación universitaria con las exigencias de calidad y desempeño profesional, en línea con una lógica regulatoria (Mahony & Hextall, 2000), aunque con potenciales tensiones entre el control estatal y la autonomía profesional.

En coherencia con lo estipulado por la Ley N.º 20.903, en 2021 se actualizaron los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía (CPEIP, 2021a) los cuales definen el conjunto de

conocimientos, habilidades y disposiciones que las y los docentes deben dominar al finalizar su formación inicial. Estos estándares están divididos en 2 grandes ámbitos, los de tipo pedagógico que corresponden a las “descripciones específicas de los conocimientos, habilidades y disposiciones que se espera que los profesores demuestren para que sus estudiantes participen en procesos educativos” (CPEIP, 2021a, p.9) y los de tipo disciplinario que “refieren a lo que el futuro docente debe demostrar en el manejo de los conocimientos propios de su disciplina, la epistemología e historia desde donde esta se constituye, y el saber didáctico específico para su enseñanza” (CPEIP, 2021a, p.9).

Esta actualización responde a la necesidad de adecuar los programas de formación a los nuevos desafíos educativos y sociales del país. En este contexto, las universidades que forman profesorado tienen la obligación de revisar y alinear sus planes de estudio con dichos estándares, promoviendo estrategias pedagógicas que aseguren el logro de los aprendizajes esperados por parte de sus estudiantes. De este modo, los estándares operan no sólo como un marco normativo, sino también como una herramienta de orientación curricular que busca articular la formación universitaria con las exigencias del sistema escolar, generando un puente entre la universidad y el ejercicio profesional docente (Cox et al, 2010).

Como parte del proceso formativo, un año antes de su egreso, las y los estudiantes de pedagogía deben rendir obligatoriamente la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). Esta evaluación consta de dos componentes: una prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos, que incluye preguntas de selección múltiple, y otra de Conocimientos Pedagógicos Generales, que además incorpora una pregunta de respuesta abierta. Esta última presenta un caso pedagógico, que simula una situación a la que un docente podría enfrentarse en su ejercicio profesional, y debe ser respondida por escrito, evaluándose tanto la propuesta pedagógica como la capacidad de comunicación escrita. Los contenidos y competencias evaluados están alineados con los estándares de formación docente vigentes, permitiendo a las instituciones formadoras contar con información relevante sobre el nivel de preparación de sus futuros profesores y retroalimentar sus procesos formativos para mejorar la calidad educativa (CPEIP, 2021a).

Los resultados obtenidos por cada cohorte en la Evaluación Nacional Diagnóstica son entregados a las instituciones formadoras, quienes pueden analizar cómo se desempeñan sus estudiantes en relación con los estándares establecidos para la formación inicial. Esta retroalimentación permite a las universidades evaluar la efectividad de sus programas y tomar decisiones informadas para ajustar y fortalecer sus procesos formativos, con el objetivo de asegurar que los futuros docentes alcancen las competencias requeridas por la política pública (CPEIP, 2021a).

La existencia de estos estándares busca definir desempeños mínimos aceptables para los futuros docentes al momento de egresar. Así el CPEIP establece que “el docente recién egresado debe ser capaz de dominar los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en los Estándares Pedagógicos y, al mismo tiempo, ser capaz de poner estos conocimientos al servicio de los propios contenidos que plantean los Estándares Disciplinarios” (p. 10). A su vez, estos estándares de formación inicial están alineados con los Estándares de la Profesión Docente para profesores en ejercicio que especifican aquello que el profesorado debe saber

“para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad” (CPEIP, 2021a. p.9). En este marco, la política pública chilena establece una carrera docente que comienza al ingresar a los programas de pedagogía, período en el cual los estudiantes son considerados profesores en formación. Esta carrera continúa cuando el nuevo profesorado ingresa al sistema escolar como profesores en ejercicio, cuyo desempeño es evaluado periódicamente a través del proceso de Evaluación Docente. De esta manera, los estándares forman parte de una arquitectura que configura un continuum formativo que articula la formación inicial con el desarrollo profesional permanente.

Estándares docentes para la mejora del desempeño profesional

Los estándares en el ámbito de la docencia comenzaron a implementarse desde finales del siglo XX (Ingvarson, 2013). La implementación de estándares en los programas de formación inicial resulta fundamental para garantizar una educación de alta calidad, ya que estos establecen los puntos de referencia necesarios para definir las metas educativas y los niveles de competencia requeridos para los futuros profesionales (Kart & Şimşek, 2024). Diversos países han adoptado políticas de estándares con el propósito de acreditar y orientar los procesos de formación inicial docente (Baasch, 2024). En Chile, los primeros estándares para la formación inicial docente datan de 2010, cuando se crearon los estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación los que fueron actualizados el año 2021. La creación de este conjunto de estándares y su actualización una década después dan cuenta del interés por la mejora de la calidad docente en Chile (Rivero Castro & Medeiros Urzúa 2023).

Mahony y Hextall (2000) distinguen dos tipos de estándares: regulatorios y de desarrollo. Los regulatorios, típicamente impuestos por el gobierno, buscan regular la profesión docente y asegurar la calidad mediante mecanismos de control de evaluación y rendición de cuentas. Por otro lado, los estándares de desarrollo son propuestos por los propios docentes, con el fin de mejorar la enseñanza a través de oportunidades de aprendizaje, sin un énfasis en el control.

En Chile, la política pública adopta un enfoque de estándares de tipo regulatorio, orientado a mejorar los desempeños profesionales y la calidad educativa. Aun cuando el propósito de su implementación es claro, este tipo de políticas no está exenta de críticas. En esa línea, autores como Bourke et al. (2018) advierten que este modelo puede limitar la autonomía docente y la diversidad de prácticas, al prescribir estrictamente lo que los docentes deben saber y hacer con un propósito mayormente de control. Al mismo tiempo, Rivero Castro & Medeiros Urzúa (2023) también plantean que su efectividad depende de otros aspectos que consideran los conocimientos, habilidades y de cómo las instituciones formadoras los implementen en sus programas.

Más allá de sus propósitos, lo cierto es que, como política pública en el caso chileno, los estándares están instalados, aun cuando no hay consenso en la literatura respecto a su efectividad, pues ello depende del uso que se les dé. Lo interesante entonces es poder mirarlos para identificar qué desafíos y oportunidades estos presentan desde el punto de vista de la formación inicial docente. En el caso del presente estudio, el foco está puesto específicamente en el estándar C de Educación Ciudadana.

Formación ciudadana en el siglo XXI

La formación ciudadana constituye un componente esencial en la educación contemporánea, orientada a desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para comprender, participar y transformar los sistemas democráticos en los que están inmersos. En este sentido, la educación ciudadana no sólo aborda aspectos vinculados con la organización política y los derechos civiles, sino que debe incorporar una perspectiva más amplia e inclusiva que contemple las múltiples dimensiones sociales, culturales y ambientales que configuran el mundo actual.

Mojica y Uribe (2023) enfatizan que la formación ciudadana para el siglo XXI debe incluir temáticas fundamentales que han sido históricamente invisibilizadas o poco abordadas en los currículos tradicionales, tales como la igualdad de género y la valoración de la diversidad cultural y social. Estos elementos son esenciales para promover una ciudadanía inclusiva, respetuosa de los derechos humanos y capaz de dialogar en contextos cada vez más plurales y complejos. De esta forma, la educación ciudadana trasciende el conocimiento formal sobre instituciones y procesos políticos para generar una conciencia crítica, reflexiva y comprometida con la justicia social.

Paralelamente, desde la perspectiva de la Educación para la Ciudadanía Global, autores como Godoy et al. (2022) subrayan la urgente necesidad de incorporar el desarrollo sostenible como un eje transversal en la formación ciudadana. Este enfoque reconoce que los desafíos ambientales y sociales que enfrenta la humanidad, tales como el cambio climático, pérdida de biodiversidad, desigualdades económicas y migración, requieren ciudadanos informados y responsables que actúen no solo a nivel local, sino también global, promoviendo prácticas sustentables y solidarias que aseguren la calidad de vida presente y futura. El desarrollo sostenible se presenta así como un concepto integrador que conecta la educación ambiental, la equidad social y la participación democrática en un marco de corresponsabilidad colectiva.

Desde la perspectiva de la enseñanza, la educación ciudadana en la escuela actual debe enfocarse en algo más que la mera transmisión de contenidos conceptuales. Según Quiceno et al. (2020), la efectividad en la educación ciudadana se alcanza cuando la escuela propone oportunidades reales de participación diseñadas desde una perspectiva pedagógica. En este contexto, Biesta (2021) sugiere que las metodologías activas y el aprendizaje experiencial son fundamentales para que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía informada y responsable. Así, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se destaca como una de las estrategias más eficaces, ya que permite a los estudiantes involucrarse en la resolución de problemáticas reales en sus entornos inmediatos, facilitando la integración del conocimiento en acciones concretas. Esto no solo fomenta el desarrollo de habilidades como la investigación, el análisis crítico, la colaboración y la comunicación (Zambrano Briones et al., 2022), sino que también fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso social, elementos esenciales para el ejercicio de una ciudadanía activa.

Incorporación de la asignatura de Educación Ciudadana en Chile

Hasta fines de los años 90, el currículo escolar chileno incluía la asignatura de Educación Cívica. Sin embargo, el año 1997, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) esta asignatura fue eliminada, y en su lugar se incorporó el eje de ciudadanía de forma transversal en el currículo. Este cambio significó un desplazamiento del antiguo enfoque, centrado en la estructura y funcionamiento del gobierno, hacia un enfoque orientado al desarrollo de la ciudadanía mediante objetivos de aprendizaje transversales en diversas asignaturas. Esta modalidad implicó que cada establecimiento educacional debía diseñar sus propios Planes de Formación Ciudadana, orientados a contribuir a la construcción de una Escuela Democrática. Las acciones derivadas de estos planes debían responder a las necesidades identificadas por los distintos actores escolares y del entorno local (Pinochet y Mercado, 2018).

Posteriormente, en 2016, con la promulgación de la Ley 20.911, se creó el Plan de Formación Ciudadana, el cual estableció la obligatoriedad de una nueva asignatura de Educación Ciudadana para 3º y 4º medio, que comenzó a implementarse en 2020, siendo responsabilidad del profesorado de Historia llevarla a las aulas (Soto y Peña, 2020).

El programa de Educación Ciudadana (Ministerio de Educación de Chile, 2019) define siete grandes enfoques que la orientan: Democracia y participación ciudadana; derechos humanos y respeto por el otro; ética política; medioambiente, territorio y espacio público; modelos de desarrollo; aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas; ciudadanía digital. Considerando estos enfoques, se pueden visibilizar los saberes que el profesorado requiere para la enseñanza de la asignatura.

Al mismo tiempo, este curso declara estar alineado con los estándares de formación de profesores, lo que es señalado de forma explícita:

“la nueva asignatura de Educación Ciudadana en 3º y 4º medio tiene su correlato en un estándar de Educación Ciudadana que define los conocimientos y habilidades de una docencia efectiva para formar a los/as estudiantes en una actuación responsable, participativa y con fundamentos democráticos sólidos” (CPEIP, 2021, p.75).

La Educación Ciudadana en el ámbito de la formación inicial docente en Chile

Respecto a la vinculación entre la educación ciudadana y la formación inicial docente, diversas investigaciones han explorado las percepciones y enfoques del profesorado en ejercicio y en formación. Esta arista es relevante toda vez que la preparación docente incide fuertemente en la enseñanza de la formación ciudadana (Muñoz & Torres, 2019). Altamirano & Pagès (2018) y Soto & Peña (2020) han evidenciado que la formación inicial en formación ciudadana es generalmente escasa o ausente, lo que provoca que los docentes incorporen la ciudadanía desde una perspectiva más cercana a la educación cívica tradicional que a una formación ciudadana integral. Al mismo tiempo, un estudio de Lobatón et al. (2020) expone cómo los estudiantes de programas de pedagogía en Chile, en la línea con lo planteado por el profesorado en ejercicio, declaran falta de asignaturas que enseñen a enseñar la ciudadanía.

Esta diferencia no es menor, pues repercute directamente en la calidad y profundidad de la educación ciudadana impartida en las escuelas, como también lo reflejan Carvajal et al. (2022). En la misma línea, Redón et al. (2024) recogen las voces del profesorado para mostrar las tensiones, desafíos y expectativas que enfrentan en la enseñanza de la ciudadanía, evidenciando la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua para responder a las complejidades del contexto social y educativo chileno.

Esta brecha entre la enseñanza en la escuela y la realidad de la formación inicial genera un desafío importante para las universidades que forman a futuros docentes, quienes deben responder a los requerimientos establecidos por la política pública y a las demandas contemporáneas de una educación ciudadana crítica y participativa. En este sentido, se debe considerar la necesidad de fortalecer los programas formativos para que integren no solo contenidos conceptuales, sino también metodologías activas y experiencias prácticas que permitan a los futuros docentes desarrollar competencias ciudadanas desde una perspectiva maximalista, como la propuesta por Kerr (1999), que enfatiza la participación, la deliberación y el compromiso comunitario.

Lo anterior da cuenta de una grave problemática en la formación inicial docente que se ve tensionada por el requerimiento planteado por los estándares en materia de formación ciudadana.

El estándar de Educación Ciudadana

Las carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales contemplan cuatro grandes dominios pedagógicos y disciplinarios, como se presenta en la Tabla 1. Estos estándares hacen referencia al manejo que cada futuro docente debe poseer tanto en el ámbito conceptual de la disciplina a enseñar como en el saber didáctico para su enseñanza, lo que, según la conceptualización de Shulman (1986), corresponde al conocimiento del contenido y al conocimiento pedagógico del contenido.

Tabla 1
Estándares de la profesión docente para carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Estándares pedagógicos	
Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza aprendizaje	Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	Dominio D: Responsabilidades profesionales
Estándares disciplinarios	
Estándar A: Historia	Estándar B: Geografía
Estándar C: Educación ciudadana	Estándar D: Ciencias Sociales

Fuente: Elaboración propia

En el caso del estándar C de Educación Ciudadana, que constituye el foco del presente artículo, se establecen 10 estándares de conocimiento disciplinar y 6 de conocimiento didáctico. Este estándar en particular “define los conocimientos y habilidades de una docencia efectiva

para formar a los/as estudiantes en una actuación responsable, participativa y con fundamentos democráticos sólidos” (CPEIP 2021a, p.75)

En su definición se establece que el futuro profesorado:

“Comprende la importancia de la evolución del ideal democrático, así como de las formas democráticas de gobierno y vida cívica, y promueve el aprendizaje de conocimientos, habilidades y virtudes ciudadanas que permitirán a sus estudiantes participar de manera crítica y constructiva en la sociedad.” (CPEIP 2021a, p. 86).

Desde esta definición emergen luego los 16 estándares que van explicitando aquello que los futuros docentes deben saber desde el punto de vista conceptual, y las directrices metodológicas de lo que deben saber hacer para enseñar dichos saberes.

Metodología

La revisión del estándar se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, mediante un análisis documental orientado a *organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos* (Peña-Vera y Pirela Morillo, 2007, p. 59). Este análisis siguió un procedimiento de análisis de contenido temático de carácter deductivo (Díaz-Herrera, 2018), que implica buscar en el texto categorías definidas previamente desde la teoría. Para ello, se utilizó como referencia la propuesta de saberes docentes de Shulman (1986), una tipología ampliamente reconocida que conceptualiza distintos tipos de conocimiento necesarios para la práctica pedagógica efectiva y que a la vez figura como referente teórico del mismo documento de estándares.

Según Shulman, los saberes docentes comprenden:

- Conocimiento del contenido: el dominio profundo de la disciplina a enseñar, que incluye conceptos, teorías y hechos esenciales.
- Conocimiento pedagógico del contenido: la capacidad para transformar el conocimiento disciplinar en formas enseñables, a través de estrategias didácticas específicas.
- Conocimiento del estudiantado: el entendimiento de las características cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes, así como sus preconcepciones y necesidades, para adaptar la enseñanza a diferentes contextos y etapas de desarrollo.
- Conocimiento didáctico general: las habilidades para gestionar el aula, promover ambientes de aprendizaje efectivos y desarrollar procesos evaluativos que monitoreen y mejoren el aprendizaje.

Es importante señalar que, si bien esta propuesta es un referente clásico, la aplicación del análisis es de carácter descriptivo y se reconoce la necesidad de complementar esta base teórica con perspectivas didácticas más actuales, que permitan dar cuenta de los desafíos contemporáneos en la formación docente y en el área específica de formación ciudadana.

Desde dicha clasificación fue posible identificar aspectos que consideramos ausentes junto a oportunidades y desafíos para las instituciones formadoras que emergen desde estos estándares a la luz de la literatura sobre formación docente y ciudadanía antes expuesta.

Resultados

En la Tabla 2 se presenta el listado de los distintos tipos de conocimientos docentes identificados en los estándares de conocimiento disciplinar y de didáctica disciplinar.

Tabla 2

Tipos de conocimiento docente explicitados en el estándar C

Conocimiento del contenido	Conocimiento pedagógico del contenido	Conocimiento del estudiantado	Conocimiento didáctico general
Ideal democrático - Formas de gobierno - Relaciones Sociedad- Estado - Derechos humanos y deberes - Estado de derecho - División de poderes - Constitución - Ciudadanía - Bien común - Justicia social - Organización político-jurídica chilena - Desafección política - Corrupción, violencia, desigualdad, exclusión - Globalización	Estudio de casos- Realización de debates- Aprendizaje servicio-Trabajo colaborativo-Ejercitación de habilidades de negociación y construcción de acuerdos- Búsqueda de información	Preconcepciones y estereotipos de los estudiantes	Gestiona el diálogo y la deliberación- Promueve la participación activa de sus estudiantes- Aplica estrategias de evaluación

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Respecto del conocimiento del contenido

Desde lo que Shulman (1986) denomina conocimiento del contenido, el análisis del estándar revela una marcada dualidad que plantea desafíos concretos para las instituciones formadoras de docentes. Por un lado, se evidencia una fuerte base en la educación cívica tradicional, un requerimiento explícito de la política pública que busca asegurar la comprensión de la organización política y el sistema democrático. Esta base se manifiesta en la preponderancia de conceptos vinculados directamente a la organización política y su evolución histórica, así como a las relaciones de poder, justicia, participación y derechos humanos en el sistema democrático (ver Tabla 2).

Por otro lado, aunque en menor medida, el estándar introduce una capa más profunda y crítica, orientada al desarrollo de una conciencia ciudadana activa. Esta dimensión representa un avance significativo, pero también un desafío para las instituciones formadoras, que deben preparar a los futuros docentes para abordar conceptos de mayor complejidad social como desigualdad, exclusión o globalización. La presencia de estos términos, si bien minoritaria, sugiere la necesidad de que los estudiantes no sólo comprendan la estructura política, sino que también desarrollen una visión crítica sobre los desafíos sociales contemporáneos.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica y a la luz de las demandas de la educación ciudadana para el siglo XXI, se observan omisiones significativas que limitan el alcance del estándar y plantean interrogantes sobre los requerimientos de la política pública en relación con la formación ciudadana. En este sentido, la ausencia de temáticas cruciales como la igualdad de género y la valoración de la diversidad, elementos centrales para la construcción de sociedades inclusivas y equitativas (Mojica y Uribe, 2023), sugiere una visión incompleta de la formación ciudadana contemporánea y plantea un desafío para las instituciones formadoras, que deben complementar el estándar con estos contenidos.

De manera similar, se observa una desconexión notable respecto a la Educación para la Ciudadanía Global. Aunque el estándar reconoce en su descripción introductoria el desarrollo sostenible como un desafío del sistema político, este concepto crucial no se desarrolla explícitamente en los estándares. Esta omisión resulta preocupante, ya que el desarrollo sostenible es un desafío enorme para las sociedades actuales (Godoy et al., 2022) y requiere una atención explícita y programática en la formación de futuros ciudadanos. Al mismo tiempo, al revisar el programa del curso de Educación Ciudadana (Ministerio de Educación, 2019) que deberán impartir al egresar, el enfoque Medioambiente, territorio y espacio explicita la importancia de este aspecto al señalar que “la creciente conciencia en torno al actual escenario medioambiental en el mundo, especialmente con el cambio climático, demanda la participación de una ciudadanía educada en estos temas y que posea la capacidad de avanzar hacia la sustentabilidad” (p. 56). Esto resulta llamativo considerando que el documento de estándares declara estar alineado con el programa (CPEIP 2021). Esto da cuenta de la necesidad de complementar el estándar con contenidos y experiencias que permitan a los futuros docentes comprender la complejidad de los desafíos ambientales y sociales y promover prácticas sustentables y solidarias pues al momento de ejercer será un requerimiento para cumplir con el programa del curso de Educación Ciudadana.

Considerando lo anterior, se observa que, si bien el estándar ofrece una amplia cobertura de contenidos pertinentes al área, la omisión de estos conceptos clave, como la igualdad de género, la diversidad y el desarrollo sostenible, podría limitar su capacidad para responder a los desafíos de la sociedad actual (Bourke et al. 2018) y plantea desafíos importantes para las instituciones formadoras de docentes respecto de la inclusión de aspectos tan relevantes en sus programas.

Respecto del conocimiento pedagógico

Un elemento distintivo que marca la evolución de la educación cívica tradicional, centrada históricamente en el conocimiento del funcionamiento del Estado y el sistema político (Biblioteca del Congreso, 2016), hacia una formación ciudadana integral, es el énfasis en el desarrollo de competencias para la participación activa. Así, el documento de estándares en su descripción declara que el futuro profesorado: “En el ámbito didáctico, propone prácticas y experiencias concretas de deliberación, negociación, elección y rendición de cuentas de representantes al interior de la escuela, y guía la realización de proyectos de servicio en la comunidad”(CPEIP, 2021, p. 86) lo que a su vez se alinea con el planteamiento de Biesta (2021) sobre la necesidad de metodologías activas para la enseñanza de la ciudadanía. Al mismo tiempo, tiene su

correlato con el requerimiento de la asignatura de Educación Ciudadana que explicita como foco el aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas que “estimula a los estudiantes a pensar en ideas y proponer soluciones innovadoras para resolver problemas que ellos identifiquen en sus entornos sociales, como el colegio o el barrio, en un marco democrático que considere la importancia de los derechos humanos” (Ministerio de Educación 2019 p. 57).

Este cambio representa un requerimiento clave de la política pública en materia de educación ciudadana, que busca promover una ciudadanía más activa y comprometida. En este contexto, resulta crucial que el estándar explicita la incorporación de metodologías de enseñanza activas, como el aprendizaje-servicio y el trabajo colaborativo (Tabla 2). Esta inclusión no es menor, pues refleja una clara intención de fomentar que el estudiantado no sólo adquiera conocimientos, sino que también aprenda a interactuar y colaborar con sus pares en beneficio de su comunidad, desarrollando habilidades esenciales como la capacidad de negociación y la generación de acuerdos, aspecto que resulta evidente, por ejemplo, en el estándar 14 que señala que el futuro profesorado:

“realiza experiencias de aprendizaje de servicio a la comunidad con el propósito de promover en sus estudiantes el trabajo colaborativo, la identificación de los derechos y deberes de los ciudadanos, así como la valoración de la importancia que poseen estas acciones en la convivencia cotidiana y en las relaciones cívicas” (CPEIP 2021, p.88).

Esta aproximación se alinea con la concepción de una educación ciudadana de tipo maximalista (Kerr, 1999), la cual trasciende el mero conocimiento declarativo para promover la acción y la vivencia de la ciudadanía. Sin embargo, esta apuesta por metodologías activas plantea importantes desafíos para las instituciones formadoras de docentes, que deben transformar sus prácticas pedagógicas para responder a los requerimientos de la política pública. La apuesta por metodologías activas busca, precisamente, superar una enseñanza meramente teórica, permitiendo que el estudiantado vivencie ejercicios de ciudadanía en los contextos comunitarios donde se inserta, en consonancia con lo planteado por Biesta (2021).

Este enfoque, si bien enriquecedor, representa un desafío significativo para las instituciones formadoras de docentes. No basta con que estas metodologías sean parte del currículo formativo, es imperativo que su enseñanza vaya más allá de una lógica teórica, ofreciendo a los futuros docentes la oportunidad de experimentar y aplicar estas metodologías de manera práctica durante su formación para superar lo expuesto por Lobatón et al. (2020). Solo así se podrá asegurar que los futuros docentes puedan luego implementarlas eficazmente en sus propias aulas, garantizando una transferencia pedagógica coherente con los objetivos de una ciudadanía participativa y abordando las tensiones entre formación inicial y ejercicio docente señaladas por Redón et al. (2024)

Respecto del conocimiento del estudiantado

Tal como se observa en la Tabla 2, el estándar revisado destaca que los futuros docentes deben ser capaces de identificar en sus estudiantes tanto preconcepciones como estereotipos sobre instituciones, actores y procesos políticos, con el objetivo de promover un análisis crítico de la realidad política y social. Es interesante este planteamiento pues apunta a que,

durante las clases de educación ciudadana, se puedan ir abordando aquellas creencias del estudiantado que a veces pueden contribuir a problemáticas como la desafección política producto de la desconfianza en las instituciones (Disi y Mardones, 2019) y que afecta el buen funcionamiento del sistema democrático. De esta forma, la política de estándares docentes busca abordar, a través de la asignatura de formación ciudadana, un aspecto tan complejo de resolver como la desafección política, en línea con los objetivos de la política pública de promover una ciudadanía activa y comprometida.

No obstante, la importancia de abordar este aspecto en las aulas, esto implica importantes retos para la formación inicial docente. Para responder a este requerimiento de la política pública, es necesario que los programas de pedagogía proporcionen a al futuro profesorado herramientas y estrategias específicas para identificar y abordar las preconcepciones y estereotipos de los estudiantes. En este sentido, resulta fundamental promover el uso de metodologías participativas que permitan a los estudiantes expresar sus opiniones y reflexionar críticamente sobre sus propias creencias. Además, es fundamental que los formadores de docentes modelen prácticas pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico y la participación activa, creando espacios de diálogo y reflexión en el aula (Biesta, 2021). En definitiva, se trata de preparar al profesorado para que puedan acompañar a sus estudiantes en un proceso de deconstrucción de sus prejuicios y construcción de una visión más informada y reflexiva sobre la política y la sociedad.

Respecto del conocimiento didáctico general

Esta categoría, basada en la propuesta de Shulman (1986), apunta a los conocimientos docentes necesarios para promover ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de los estudiantes. En este sentido, el estándar requiere que los futuros docentes sean capaces de gestionar el diálogo y la participación entre sus estudiantes, reconociendo estas habilidades como fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía democrática (Mojica y Uribe, 2023). Claro ejemplo de ello se observa en el estándar 13 que define que el futuro profesorado “promueve la participación activa de sus estudiantes, para asumir roles de vocería y representación, y para que ejerciten sus habilidades de negociación y construcción de acuerdos, de búsqueda de información y de evaluación de asuntos de interés colectivo” (CPEIP, 2021a).

Este enfoque, que busca superar la mera transmisión de conocimientos propia de la educación cívica tradicional, representa un requerimiento clave de la política pública en materia de formación ciudadana. No obstante, la implementación efectiva de este enfoque requiere que las instituciones formadoras proporcionen a los futuros docentes herramientas específicas para evaluar el desarrollo de las habilidades ciudadanas en sus estudiantes. Si bien el estándar también incluye el conocimiento de estrategias de evaluación por parte del docente para poder levantar información respecto al avance de sus estudiantes en el desarrollo de habilidades ciudadanas, el tema de la evaluación aparece asociado al estándar 4 de los estándares pedagógicos denominado planificación de la evaluación donde se explicita que el futuro docente “planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentar a sus estudiantes” (CPEIP, 2021a, p.35). Por lo tanto, aun cuando las competen-

cias de evaluación del aprendizaje no sean propias del área de ciudadanía, el desafío para las instituciones formadoras es entregar herramientas suficientes para poder evaluar las competencias ciudadanas en específico, diseñando instrumentos que permitan medir habilidades complejas como el pensamiento crítico, la participación activa y el compromiso con la justicia social.

Conclusiones

La presente investigación, centrada en la revisión del estándar C de Formación Ciudadana para carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, ha pretendido identificar los requerimientos que la política pública establece para los profesores en formación en el área de la educación ciudadana y por ende los desafíos que ello implica para las instituciones formadoras. Los hallazgos sugieren que los estándares se orientan hacia una concepción maximalista de la ciudadanía (Kerr, 1999), que demanda el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, participación activa y compromiso con la justicia social.

Si bien este enfoque representa un avance significativo respecto a la tradicional educación cívica, su implementación efectiva plantea importantes desafíos para las instituciones que forman al futuro profesorado. En primer lugar, es necesario que los programas de pedagogía incorporen metodologías de enseñanza innovadoras y experiencias prácticas que permitan a los futuros profesores desarrollar las competencias necesarias para promover la participación ciudadana en sus estudiantes. En segundo lugar, es fundamental que se aborden las preconcepciones y estereotipos que el estudiantado pueda tener sobre la política y las instituciones, fomentando una reflexión crítica y un compromiso con los valores democráticos.

Además, el análisis revela que los estándares omiten temas clave para la formación de ciudadanos del siglo XXI, tales como el cambio climático y el desarrollo sostenible y que sí deberán ser enseñados de acuerdo al requerimiento que plantea el programa de Educación Ciudadana. Esta omisión limitaría la capacidad del futuro profesorado para abordar los desafíos globales y promover prácticas sustentables y solidarias. Por lo tanto, es necesario que las instituciones formadoras complementen los estándares con contenidos y experiencias que permitan a los estudiantes comprender la complejidad del mundo actual y desarrollar un sentido de responsabilidad global.

Finalmente, es importante destacar que la implementación de los estándares debe realizarse de manera crítica y reflexiva, considerando las particularidades de cada contexto educativo y fomentando la autonomía y la creatividad de los docentes. Las instituciones formadoras deben tener la libertad de adaptar los estándares a sus proyectos educativos, promoviendo la innovación pedagógica y el desarrollo de prácticas que respondan a las necesidades específicas de sus comunidades. Allí es donde se abre el espacio para incorporar los elementos que bajo este análisis no han sido abordados en los estándares u otros que las instituciones formadoras estimen pertinentes. Solo así se podrá asegurar que los futuros docentes estén preparados para formar ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de transformar la sociedad, cumpliendo con los requerimientos de la política pública y superando los desafíos que esto implica.

Referencias

- Altamirano Soto, M., & Pagès Blanch, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (26), 24–37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232>
- Avalos, B. y P. Aylwin (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education* 23 (4), 515-528. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>
- Baasch, C. (2024). *Estándares de formación inicial docente: Oportunidades y tensiones en programas de pedagogía en educación básica en Chile* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/199752/Estandares-de-formacion-inicial-docente-oportunidades-y-tensiones-en-programas-de-pedagogia-en-educacion-basica-en-Chile.pdf>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2016). *De la educación cívica a la formación ciudadana: Hitos, distinciones, desafíos y propuestas*. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/23548/1/BCN%20De%20la%20Educaci%C3%B3n%20C%C3%ADvica%20a%20la%20Formaci%C3%B3n%20Ciudadana.pdf>
- Biesta, G. (2021) *World-centred education. A view for the Present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bourke, T., Ryan, M., & Ould, P. (2018). How do teacher educators use professional standards in their practice? *Teaching and Teacher Education*, 75, 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.005>
- Carvajal-Meza, F., Alvarado-Urbina, A., & Mondaca-Rojas, C. (2022). La formación en ciudadanía en profesores de historia y geografía en el norte de Chile. *Diálogo Andino*, 67, 147–158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021a). *Estándares de la profesión docente: Carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Historia-Media.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021b) *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Cox, C., Meckes, L. & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, vol. 46-47, 205-245.
- Darling-Hammond, L. (2022). Accountability for Professional Practice. *Teachers College Record*, 91(1), 59-80. <https://doi.org/10.1177/016146818909100108> (Original work published 1989)
- Decreto 309. (2017). Modifica Decreto Supremo N° 96, de 2009, que reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fomento a la calidad de la formación inicial de docentes para el año 2009. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1101339&idVersion=2017-03-28>
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la revista *Universum*. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119–142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Disi, R., & Mardones, R. (2019). Chile 2010: La desafección política y su impacto en la participación política convencional y no convencional. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (73), 189–226. <https://biblat.unam.mx/hevila/RevistadelCLADReformaydemocracia/2019/no73/6.pdf>
- Godoy, H., Chacón, Y., Rojas, H., & Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: Análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio. *Calidad en la Educación*, (56), 41–77. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000100041

- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: La experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, (38), 21–77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>
- Kart, M., Şimşek, H. (2024) Defining competencies in curriculum and instruction and developing a new competency model. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 1496. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03917-2>
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *School Field*, 10, 5–32. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.585.2377&rep=rep1&type=pdf>
- Lobatón, R., Precht, A., Muñoz, Í., & Villalobos, A. (2020). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente: Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile. *Perfiles Educativos*, 42(168), 76–93. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58892>
- Mahony, P., & Hextall, I. (2000). *Reconstructing teaching: Standards, performance and accountability*. Routledge.
- Ministerio de Educación de Chile (2019) *Bases curriculares 3º y 4º medio*. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-91414_bases.pdf
- Mojica, C., & Uribe, C. (2023, abril 20). Por una educación ciudadana para los desafíos del siglo XXI. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/por-una-educacion-ciudadana-para-los-desafios-del-siglo-xxi>
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200012&lng=en&tlng=es.
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, (16), 55–81. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100004
- Pinochet, S., & Mercado, J. (2018). “Construyendo ciudadanía”: La experiencia de Antofagasta frente a los Planes de Formación Ciudadana (Chile). En B. Tosar, A. Santisteban, & J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 75–88). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Quiceno, F., Betancur, M., & Rojas, H. (2020). La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela. *Sophia*, 16(1), 65-75. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906>
- Redón, S., Belaustegui, C., Vallejos, N. (2024) *Ciudadanía y Educación ¿Utopía o realidad?* Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rivero Castro, M. & Medeiros Urzúa, M. (2023). ¿Calidad en la formación inicial docente?: Análisis de los nuevos Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía. *Perspectiva Educativa*, 62(3), 3-26. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.3-art.1248>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Soto, P., & Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, 26, 303–324. <https://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/366>
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A. y Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182. Epub 10 de febrero de 2022. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172&lng=es&tlng=es

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.
