

Los estándares pedagógicos en Historia y Geografía tensionados por las demandas educativas del Siglo XXI

Pedagogical standards in History and Geography strained by the educational demands of the 21st Century

Natalia Contreras-Quiroz^{●*}, Karin Manríquez-Sánchez[●], Mauricio Arce-Argomedo[●], Paulina Gatica-Araya[●]

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Recibido:

27 de marzo, 2025

Aceptado:

31 de julio, 2025

Publicado:

02 de marzo, 2026

*Autor de

correspondencia

Natalia Contreras-Quiroz

Universidad Católica Silva

Henríquez, Chile

Correo electrónico:

ncontreras@ucsh.cl

Como citar:

Contreras, N., Manríquez
Sánchez, K., Arce Argomedo,
M., & Gatica Araya, P. (2026).
Los estándares pedagógicos
en Historia y Geografía
tensionados por las demandas
educativas del Siglo XXI.
*Revista De Estudios Y
Experiencias En Educación*, 25.
<https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3133>

RESUMEN

Esta investigación de carácter interpretativo y reflexivo analiza los estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación de profesores de Historia y Geografía en Chile, evaluando su coherencia con las siguientes categorías apriorísticas: las habilidades necesarias para el siglo XXI, las bases curriculares vigentes y la realidad sociopolítica nacional. Se utiliza un enfoque cualitativo para interpretar el contenido de los estándares, identificando las brechas en la relación del corpus con las categorías de análisis. El estudio revela coherencia en ámbitos disciplinares como la Educación Ciudadana y discrepancias entre los estándares y las demandas actuales, sugiriendo la necesidad de una revisión para asegurar una formación docente integral y contextualizada. Finalmente, propone la necesidad de integrar múltiples demandas en los planes de estudio para una formación más completa.

PALABRAS CLAVE

Educación superior; estándares pedagógicos; estándares disciplinares; curriculum escolar; habilidades para el siglo XXI; política educacional.

ABSTRACT

This interpretative and reflexive research analyzes the pedagogical and disciplinary standards for the training of History and Geography teachers in Chile, evaluating their coherence with the following aprioristic categories: the necessary skills for the 21st century, the current curricular bases and the national socio-political reality. A qualitative approach is used to interpret the content of the standards, identifying gaps in the relationship of the corpus with the categories of analysis. The study reveals coherence in disciplinary areas, such as Citizenship Education and discrepancies between the standards and current demands, suggesting the need for a revision to ensure comprehensive and contextualized teacher training. Finally, it proposes the need to integrate multiple demands in the curricula for a more complete training.

KEYWORDS

Higher education; educational standards; discipline standards; school curriculum; skills for the 21st century; educational policy.

1. Introducción

La formación inicial de profesores constituye uno de los temas de discusión más relevantes de la agenda pública educacional pues se reconoce que, independiente de la organización institucional y los recursos que emplee el sistema educativo, su calidad depende de la de sus docentes (Aparicio & Moneo, 2016; Calventus-Salvador, 2023; Hervis, 2018; OREALC/UNESCO, 2013; Torche et al., 2015). No obstante, la formación inicial docente enfrenta un conjunto de retos relacionados con la escasa, aunque creciente, regulación pública de los procesos formativos en las instituciones de educación superior (Sotomayor & Gysling, 2011) y la tensión y el control que se ejerce en el marco de un sistema educativo neoliberal (Ávalos, 2014; Insunza et al., 2011; Silva & Peña, 2019), el desajuste entre las necesidades de aprendizaje de las y los jóvenes y las competencias con que cuenta el profesorado de educación secundaria tras su paso por las universidades (OREALC/UNESCO, 2018; Peñaloza et al., 2021a, 2021b, Vaillant, 2019), la aún débil relación entre la formación inicial y las necesidades de los establecimientos escolares (Gaete et al., 2016; Rufinelli, 2013) o la dificultad de atraer nuevos estudiantes a las carreras de pedagogía, relacionado con la baja valoración social de la profesión (Elacqua et al., 2018).

En Chile, durante las últimas décadas se han implementado políticas públicas orientadas a fortalecer los programas de pedagogía en instituciones de educación superior, puesto que esta acción sería conducente a mejorar la calidad de la enseñanza en el sistema escolar (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022; Castillo-Paredes et al., 2022). Específicamente, desde 1996 a 2014, se buscó atraer hacia las carreras de pedagogía a aquellos estudiantes destacados, con talento y buen rendimiento, por ejemplo, a quienes obtienen la Beca Vocación de Profesor, en consecuencia, estas medidas debieron dar paso a la regulación de la oferta de programas de pedagogía con mayor exigencia, para estimular un proceso de profesionalización docente (Concha-Díaz et al., 2022). Las políticas públicas sobre formación docente han tenido como efecto que las universidades han mejorado sus claustros académicos, su infraestructura y el diseño de perfiles de egreso en sintonía con las políticas internacionales como las sugeridas por el Proyecto Tuning (Bastías & Iturra, 2022). De acuerdo con Contreras-Sanzana & Villalobos-Clavería (2010), la política pública ha contribuido al "fortalecimiento de la profesión docente"; sin embargo, una de sus grandes deficiencias radica en que las instituciones formadoras no han asumido las demandas del medio local y global, y la formación de los profesores en servicio, sigue siendo una respuesta a requerimientos inmediatos, no un proceso continuo que prepare para el futuro (Contreras-Sanzana & Villalobos-Clavería, 2010, p. 410).

Este proceso motivó el establecimiento de lineamientos para la formación docente en las instituciones de educación superior en la forma de estándares de desempeño, de manera de asegurar docentes mejor preparados para enfrentar los desafíos que representa la sociedad global del conocimiento (CPEIP, 2021). Esta política de estándares de formación inicial docente se inicia en el año 2011, con la publicación de los "Estándares Orientadores para egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica", a lo que siguió la difusión de los equivalentes para la Educación Media (Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia, Geografía y Ciencias Sociales) y para terminar este proceso, en el 2014 se entregan los Estándares Orientadores para las demás asignaturas del curriculum escolar. (CPEIP, 2014a, 2014b, 2014c; 2012, 2011).

Hasta el año 2016, los estándares eran un instrumento de referencia para las instituciones formadoras de profesores, por lo que no tenían un mandato obligatorio, sin embargo esto cambia con la promulgación de la Ley 20.930 (Congreso Nacional de Chile, 2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que entrega nuevos Estándares para las carreras de Pedagogía, esta vez con un carácter mucho más normativo, en el sentido de que las instituciones formadoras de docentes presenten programas coherentes con los estándares para sus carreras y deban presentar evidencias que así lo acrediten (Peñaloza et al., 2021a). En 2021 el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) con la aprobación por el Consejo Nacional de Educación (CNED), publicó algunos de los nuevos Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía, entre ellos los correspondientes a la carrera de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para educación secundaria (CPEIP, 2021). Este nuevo documento presenta una serie de oportunidades y desafíos para la formación inicial docente y, por ende, para las carreras de pedagogía de las universidades chilenas.

El propósito de este estudio es poner en tensión los nuevos Estándares Disciplinarios de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía a partir de tres categorías de análisis contextual: las habilidades para el siglo XXI, las bases curriculares vigentes en Chile y la realidad socio política nacional. Estas dimensiones son consideradas relevantes, puesto que los estándares se presentan como una respuesta a las demandas y necesidades educacionales globales y locales del siglo XXI, son una meta central para las carreras de formación inicial docente, y deben entenderse en

el marco de una sociedad que ha buscado abrirse al mundo y establecer condiciones de mayor participación en el mundo global (Ávalos, 2014).

2. Aproximaciones conceptuales a las demandas y necesidades educacionales del siglo XXI

Una política basada en estándares busca definir con certeza lo que debe saber y debe saber hacer un docente, algo que no es fácil de precisar debido a la naturaleza multidimensional del ejercicio docente (Adaros, 2013; Terigi, 2012; Vega, 2022; Vezub, 2016). No obstante, considerando los amplios requerimientos formativos que debe tener el profesorado para alcanzar un conocimiento profundo de las disciplinas que impartirá, Vega (2022) plantea que estos requerimientos pueden agruparse en tres áreas: 1) conocimiento conceptual, referido al dominio de los principios, temas y contenidos de la disciplina que enseña, 2) conocimiento práctico, relacionado con las tareas docente en aula como planificación, implementación de clases y evaluación de aprendizajes y 3) conocimiento profesional, conectado con la disposición del docente para continuar aprendiendo y desarrollándose profesionalmente.

Los nuevos estándares ministeriales chilenos recogen estos elementos, definiéndose como "aquellas pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que debe tener un profesional de la educación una vez finalizada su Formación Inicial" (CPEIP, 2021, p.9). Estos estándares se organizan en dos grupos: un conjunto de estándares pedagógicos, comunes a todas las carreras de Pedagogía, y un grupo de estándares disciplinares, que son determinados de acuerdo con las particularidades propias de cada área de conocimiento. Para los fines de este estudio, se prestará especial atención a los estándares disciplinares de Pedagogía en Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Educación Ciudadana, los cuales señalan lo que se espera que un docente al final de su formación demuestre competencias como el manejo de los conocimientos propios de su disciplina y el saber didáctico específico para su enseñanza (CPEIP, 2021).

Esta mirada sobre la formación disciplinar es sumamente relevante, pues no basta solo con saber un determinado contenido, sino que, el docente debe comprender las estructuras y principios de los contenidos a enseñar, articulándolos con el concepto de conocimiento pedagógico del contenido (Biesta, 2022; Vergara & Cofré, 2014). Además, un elemento clave para evaluar la pertinencia de estos estándares radica en su capacidad para orientar la preparación de las y los nuevos docentes en función de un currículum escolar que les permita educar para la sana convivencia y vida en democracia, desarrollando aquellas habilidades que el contexto local y global del siglo XXI requiere, todo esto en una sala de clases diversa que asegure aprendizajes para todos y todas (CPEIP 2021; OREALC/UNESCO, 2018), pues "tiene que existir coherencia entre el currículum, la formación, y la práctica docente, para así influir en la forma en como los profesores aprenden a enseñar" (Vaillant, 2019, p. 48).

2.1 El desafío global de las Habilidades para el siglo XXI

Las habilidades para el siglo XXI son una serie de competencias necesarias para el desarrollo de las sociedades actuales (Almazroa & Alotaibi, 2023; Care et al., 2017; Carrión, 2019). Incorporarlas en la discusión educacional es relevante porque dotan a los estudiantes de las competencias necesarias para tener éxito en el mundo moderno e integran la capacidad de exhibir un razonamiento de alto nivel, comprender contenidos y resolver problemas mediante la aplicación y transferencia de conocimientos (Aizenkot & Ben David, 2023; Tight, 2021; Voogt & Pareja Roblin, 2022).

Según Maggio (2018, p. 35), "las habilidades del siglo XXI son agrupadas en tres categorías: habilidades de aprendizaje e innovación; habilidades vinculadas a la información, los medios y la tecnología; y habilidades para la vida y la carrera". Las primeras son aquellas que preparan para la complejidad creciente de la vida y los ambientes de trabajo (creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración). Las habilidades vinculadas a la información, los medios y la tecnología corresponden a aquellas asociadas a las tecnologías y el acceso a información abundante (alfabetización informacional, alfabetización en medios y alfabetización digital). Las habilidades para la vida y la carrera tienen un carácter social y emocional (flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa e independencia, habilidades sociales e interculturales, productividad, liderazgo y responsabilidad). Por su parte, Petrie et al. (2021) identifican los principales desafíos para el desarrollo de un ambiente habilitador de las habilidades para el siglo XXI, entre ellos las demandas externas de cambio (económico, social, político y cultural) y las capacidades de gobernanza curricular con un enfoque flexible que permita incorporar cambios y revisiones. Estos desafíos deben estar materializados en los estándares de la formación pedagógica y disciplinar, específicamente en el caso de la formación en historia, geografía, ciencias

sociales y educación ciudadana, puesto que las humanidades son un espacio reflexivo esencial para comprender el mundo actual (D'Haen, 2018; Sullivan, 2021).

2.2 La necesidad de coherencia con las Bases curriculares vigentes

En Chile, el currículum escolar nacional es actualizado de acuerdo con las necesidades que el gobierno de turno distingue, debido a que esta normativa es una política de gobierno y no de Estado. Así, a partir del año 2012, comenzó la reforma curricular actual, denominada "Bases Curriculares" (BB.CC.), con la renovación del currículum de la educación primaria (que corresponde a los niveles de 1° a 6° básico); luego, en 2015, siguieron los cambios a los primeros cuatro años de la educación secundaria (7° y 8° básico y I° y II° medio); finalmente, en 2020, comenzó a desarrollarse el currículum para los dos últimos años de la Enseñanza Media (III° y IV° medio). Una de las mayores innovaciones del actual currículum nacional escolar, es dejar de centrarse sólo en la cobertura de contenidos, para relevar otros dos aspectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: las habilidades y las actitudes. El nuevo currículum busca dar cuenta del "saber" (contenidos), el "saber hacer" (habilidades) y el "saber ser" (actitudes).

Si bien han existido avances en la estructura del sistema curricular nacional, hay posturas críticas sobre sus cualidades:

Es importante tener presente, como ya lo señalamos, que la arquitectura curricular en Chile se sustenta en un marco de "racionalidad curricular técnica-positivista", donde lo central es el estándar, el cumplimiento de objetivos previamente determinados y la medición cuantitativa (Ruz-Fuenzalida, 2020, p. 34).

Como vemos, la riqueza con que se define el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la política pública, se ve supeditado a formas de medición que podrían dejar fuera una serie de desempeños del estudiantado. De manera similar, Mujica-Johnson (2020) complementa esta crítica señalando que es justamente la estandarización en la medición de los aprendizajes, lo que ha invisibilizado la diversidad que caracteriza las aulas escolares chilenas:

Debido a que la lógica vigente desconoce, en gran medida, la realidad histórico-cultural de las comunidades educativas, que incluyen a familias, alumnado, profesorado y autoridades de los centros educativos. De esta forma, se produce una competencia muy desigual entre el alumnado, el profesorado y también el personal directivo de los diferentes centros educativos, bajo estándares que privilegian a los sectores más favorecidos del país, principalmente en términos culturales y socioeconómicos (Mujica-Johnson, 2020, p. 5).

Sin el objetivo de profundizar en los cuestionamientos del currículum nacional, este trabajo reflexivo busca identificar la coherencia entre lo que compone a este importante instrumento de política pública, con aquello que ha sido encomendado a las instituciones de educación superior para formación de profesores y las competencias que se espera desarrollen en su formación profesional.

Para el caso específico de las asignaturas que competen en este estudio -Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Educación Ciudadana- los actuales estándares disciplinares, se dividen en cuatro áreas del conocimiento: Historia, Geografía, Ciencias sociales y Educación Ciudadana, los que son abordados desde el contenido y la didáctica. Se espera que estos estándares sean coherentes con la evolución del currículum nacional, puesto que ambos instrumentos son la cartografía básica sobre la que deben erigirse los programas de formación pedagógica de estas materias.

2.3 Realidad política nacional

Desde fines del siglo pasado y a comienzos del siglo XXI, la ciudadanía ha puesto a prueba su propia teoría y praxis, preguntándose continuamente por sí misma y por la vida política en que habita (Cortina, 2009). Derechos Humanos, justicia social, bien común, la participación o la desafección política, el poder y la democracia, son asuntos de debate que abundan en medios de comunicación, en el mundo académico, en líderes y dirigentes del Estado y, por supuesto, en la vida cotidiana de las personas (Contreras, 2021).

En octubre de 2019 Chile vivió el llamado "estallido social" que, si bien fue un hito político que marcará la historia del país, es también un trance histórico (Bassa, 2020), y revela un proceso social complejo, que dio cuenta de

una crisis multidimensional que había estado a la sombra del modelo neoliberal implantado en Chile durante la dictadura cívico-militar. Por otra parte, en 2020 el país se vio enfrentado a uno de sus desafíos de participación más importantes, el proceso constituyente, es decir, decidir por un nuevo proyecto político, a través de un sistema legítimo y democrático, para la creación de una nueva Constitución (Contreras, 2021). El resultado del plebiscito nacional realizado el 4 de septiembre de 2022 fue el rechazo, por parte de la ciudadanía, de la propuesta de nueva Constitución. Posteriormente, en marzo de 2023 se dio inicio a un nuevo proceso constituyente, el cual concluyó ese mismo año con un nuevo rechazo ciudadano en el plebiscito de salida. Los escenarios de crisis social y política sacan de su rol "satelital" a la vida micropolítica y la ponen en el centro del diálogo cotidiano, lo que es positivo en un país como Chile que cultivó por décadas un proceso de desafección hacia la élite política (De Tezanos-Pinto et al., 2016). Los procesos constituyentes son la respuesta a las necesidades y demandas sociales de un momento histórico, pero representan la necesidad permanente de una educación compleja en las dimensiones políticas (Haste, 2017; Sant & González Valencia, 2018). Si bien los nuevos estándares disciplinares integran una dimensión sobre la ciudadanía, vale la pena examinar su coherencia con la realidad política nacional de un país que demanda cambios, pero que también, está experimentando formas de manifestación social, de comunicación política y de participación vinculante, la que se espera tenga las cualidades de ser deliberativa, informada y dada en un contexto democrático (Squella, 2019).

3. Metodología

El objetivo de este estudio es reflexionar sobre la relación de los estándares disciplinares de la profesión docente de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales con las habilidades del Siglo XXI, el curriculum nacional vigente y la realidad política nacional. El corpus de revisión son los "Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media" (CPEIP, 2021), específicamente el descriptor de los estándares disciplinares.

Este estudio tiene un enfoque cualitativo y se realizó mediante la metodología de análisis interpretativo del contenido que "no sólo ha de circunscribirse a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado, sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje" (Abela, 2018, p. 22). Vale señalar que el análisis de contenido cualitativo tiene como propósito encontrar el sentido que los contenidos poseen dentro del contexto en que se inserta un texto (Cáceres, 2008; Denzin & Lincoln, 2015; Díaz, 2018; Flick, 2007).

Desde un paradigma naturalista con enfoque cualitativo, la investigación tiene un alcance de tipo exploratorio, que permite la familiarización con un fenómeno relativamente desconocido y llevar a cabo una indagación más completa respecto de un contexto en particular (Sampieri, 2014). Como señala Sáez (2017) realizar un estudio exploratorio tiene la ventaja de aproximar al investigador a un objeto de estudio desconocido.

Para el logro del objetivo, se delimitaron teóricamente y de manera apriorística, tres dimensiones contextuales de análisis para tensionar y reflexionar desde diversas escalas y fenómenos pertinentes los estándares de la formación docente y disciplinar de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. Estas son: habilidades para el siglo XXI, bases curriculares vigentes en Chile y realidad política nacional.

Con el propósito de uniformar las reflexiones, en cada estándar se habla de relaciones directas o indirectas con las dimensiones que los tensionan, así se puede caracterizar la reflexión desde una nomenclatura conceptual común.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las reflexiones emergidas al analizar de manera relacional los estándares disciplinares de Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Educación Ciudadana frente a las dimensiones apriorísticas.

4.1 Estándares disciplinares: Historia

El estándar señala que el futuro docente "Comprende los diversos aspectos del pensamiento histórico y es capaz de desarrollar su aprendizaje en las y los estudiantes a través del conocimiento e indagación de acontecimientos, procesos y problemas de la historia de Chile y del mundo, con el fin que comprendan críticamente su influencia en la sociedad actual" (CPEIP, 2021, p. 79).

Si bien se puede establecer una relación de carácter directo entre la definición del estándar con las habilidades del siglo XXI, esta relación no es de manera equitativa con todas estas competencias, pues tanto los descriptores de conocimiento, como de didáctica, están concentrados en las habilidades de aprendizaje e innovación, dejando en un segundo plano las de información, medios y tecnología y de vida y carrera. Esto conlleva que no se haga referencia en los estándares a la posibilidad de trabajar en los estudiantes la producción de su propio relato histórico. Esta misma situación presentan las habilidades tecnológicas que son mencionadas someramente en una línea. Esto representa una pérdida en el uso diario de la tecnología por parte de los y las jóvenes que aprenden.

La relación de los estándares con la segunda dimensión de análisis, el currículum nacional vigente, muestra un escenario similar, pues los descriptores de conocimiento disciplinar (contenidos sobre historia), tienen una relación directa con las Bases Curriculares, pues se corresponden en gran medida con el currículum vigente para los cuatro primeros años de la educación secundaria en Chile. Sin embargo, en relación a los descriptores que definen la didáctica de la historia, la relación es indirecta, pues ellos se convierten sólo en un impulsor de la práctica docente, debido a que las bases curriculares que cubren estos años se caracterizan por centrarse más en el contenido que en cómo este contenido se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que cada nivel presenta alrededor de 20 objetivos de aprendizaje de contenidos, dejando las habilidades y actitudes en un número menor y menos protagónico.

Se observa que los descriptores no ofrecen una relación muy directa es en relación con la didáctica disciplinar. Los tres enfoques que se proponen (derechos humanos y sustentabilidad, aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas, y ciudadanía digital) no encuentran correlación explícita o conducente al vínculo con los contenidos propuestos por el currículum, aunque esta visión crítica podría encontrar una respuesta en las oportunidades de adaptación y flexibilidad que el docente pueda desarrollar.

Finalmente, sobre la relación entre los descriptores con la realidad nacional, la relación es indirecta pues los descriptores no llegan al punto de desarrollar aquellas competencias que permitan analizar y responder a la agencia del ser humano y a las diversas formas de reaccionar ante los cambios históricos. En otras palabras, los descriptores se centran en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, pero no profundizan en las posibilidades de la reflexión crítica que nacen a partir de este pensamiento histórico. En el caso particular de Chile, no se trata solamente del estallido social, sino de las incertidumbres que se abren hacia el futuro sobre las expresiones de la ciudadanía en el espacio público (marchas, protestas), el cambio de gobierno (de derecha a izquierda), el incierto resultado del proceso constitucional y el devenir de la crisis socioeconómica que acarreo la pandemia por COVID-19.

4.2 Estándares disciplinarios: Geografía

El estándar disciplinario Geografía define que el futuro profesor "Comprende los componentes del pensamiento geográfico y desarrolla estrategias contextualizadas para el aprendizaje, que permiten a las y los jóvenes de Enseñanza Media desarrollar capacidades asociadas al análisis multiescalar, indagación geográfica y representación espacial de las interrelaciones entre los sistemas naturales y humanos" (CPEIP, 2021, p. 82).

En este estándar la Geografía se relaciona de forma directa con las habilidades para el siglo XXI, especialmente en lo relacionado a aprendizaje e innovación, esto debido a la importancia que posee la relevancia de la comprensión del pensamiento geográfico y la profundización de las relaciones espaciales multiescalares y multidimensionales de los sistemas naturales y humano en torno a problemáticas contemporáneas como accesibilidad, conectividad, conservación, preservación, reducción de riesgos, sustentabilidad ambiental y justicia social (CPEIP, 2021, p. 82). Asimismo, se observa una relación directa entre conocimiento disciplinar y las habilidades para el siglo XXI, en especial, en habilidades vinculadas a la información, los medios y la tecnología, específicamente, en los descriptores 7 y 8, asociados a la generación de información geográfica georreferenciada, uso de imágenes satelitales, diseño de bases de datos y el uso de Sistemas de Información Geográfica (SIG) de libre acceso. En tanto, se observa una relación indirecta entre la didáctica disciplinar y las habilidades para el siglo XXI, pues solo el descriptor 9, ligado al desarrollo de estrategias para la identificación de saberes, creencias, prejuicios o estereotipos que tienen los estudiantes sobre la geografía y la promoción de una valoración y actuación responsable de los estudiantes en el espacio geográfico, logra abordar someramente habilidades para la vida y el desarrollo profesional docente.

En cuanto a la categoría bases curriculares vigentes, existe una relación directa al estándar, que se evidencia explícitamente en la construcción del aprendizaje de los estudiantes y la generación de conocimientos y habilidades, que se expresan en el primer ambiente relacionado con los contenidos y el conocimiento de bases teóricas, metodológicas y temáticas de la geografía; y con el tercer ámbito vinculado a habilidades, ligadas a la planificación, construcción y monitoreo de aprendizajes geográficos. Sobre la relación entre bases curriculares y conocimiento disciplinar, se observa una relación directa marcada por la generación de conocimientos y habilidades vinculadas a la comprensión, identificación, caracterización y análisis de las dinámicas socio espacial en el espacio geográfico y habilidades relacionadas a la organización de la geo información. Respecto a la relación entre bases curriculares y didáctica disciplinar, existe una relación directa, definida principalmente por la presencia de habilidades y actitudes ligadas al desarrollo de la planificación, diseño y uso de estrategias de enseñanza aprendizaje en la promoción del desarrollo del pensamiento geográfico.

Por último, la categoría de realidad nacional y la descripción del estándar expresan una relación directa, marcada principalmente por la comprensión que los estudiantes deben tener sobre las grandes problemáticas del mundo contemporáneo, como el cambio climático, la descentralización y el ordenamiento territorial, la cohesión socio-territorial, las migraciones, la globalización, la pobreza multidimensional, entre otras problemáticas que son parte de la realidad nacional. También existe una relación directa entre la categoría realidad nacional y conocimiento disciplinar que se expresa en la identificación, comprensión y análisis de problemáticas socioespaciales que tienen lugar en el país asociados a problemas de carácter político, socioeconómico, de justicia social y ambiental. Finalmente, se observa una relación indirecta entre la realidad nacional y la didáctica disciplinar, pues los descriptores de esta última no hacen alusión explícita a la realidad nacional, sino que más bien, se centran en habilidades y actitudes que se deben poseer en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.3 Estándares disciplinarios: Educación Ciudadana

El estándar plantea que el profesor en formación "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, 2021, p. 86).

El estándar disciplinario Educación Ciudadana se relaciona mayormente de manera directa con las habilidades para el Siglo XXI puesto que el saber asociado a la convivencia democrática de la sociedad política se sustenta en habilidades de aprendizaje como el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad colaboradora de resolución de conflictos (Benavides & Ruíz, 2022). Junto con esto existe un estrecho vínculo con las habilidades para la vida y la carrera profesional que hacen énfasis en el saber social y emocional, lo que es relevante para el cumplimiento de los objetivos de la educación ciudadana centrados en la igualdad, la libertad, el pluralismo, el bien común y la justicia social. Los estándares promueven metodologías de trabajo didáctico como el estudio de caso, debates y aprendizaje y servicio, estas estrategias favorecen el desarrollo de habilidades de participación activa, deliberación, diálogo, colaboración e interés por problemas públicos y colectivos. Este enfoque pedagógico también promueve el pensamiento crítico sobre los medios de comunicación, la información y las redes sociales, lo que es coherente con las habilidades del siglo XXI como la alfabetización digital y tecnológica.

La relación de los descriptores de Educación Ciudadana con la categoría Bases curriculares vigentes, sobre todo el curso de Educación Ciudadana es directa en la medida que su descriptor y contenidos disciplinares están asociados al denominado conocimiento cívico, que corresponde al contenido que ha sido más ampliamente abordado por la formación ciudadana; está relacionado con la apropiación teórica y conceptual del funcionamiento del sistema político del país incluido el sistema normativo y jurídico (Contreras y Sánchez, 2020; Cox y Castillo, 2015; Mardones, 2018).

Los estándares de Educación Ciudadana integran materias como la democracia, el gobierno y el Estado, los derechos humanos, la Constitución política, sistema judicial y la justicia, ámbitos que se encuentran principalmente en los contenidos del penúltimo año de educación secundaria.

También se establece una conexión en el contenido asociado al desarrollo del pensamiento crítico en la sociedad de la información y la comunicación, puesto que bases curriculares y estándares invitan a mantener una mirada crítica con la información en la era virtual y digital.

A diferencia de la pertinencia anterior, hay contenidos curriculares desatendidos por el conocimiento disciplinar de los estándares, esto es el énfasis entre los modelos de desarrollo económico y el territorio, el mercado y aspectos muy específicos como los derechos laborales.

En cuanto a la didáctica disciplinar propuesta por los estándares y las bases curriculares de Educación Ciudadana, es posible observar que la relación es más bien indirecta. Por una parte, debido al amplio desarrollo del conocimiento cívico en desmedro de unidades temáticas que promuevan más competencias y habilidades prosociales. Y, por otra parte, las bases curriculares presentan una estrategia didáctica específica para su enseñanza, que es el Aprendizaje Basado en problemas y proyectos, a diferencia de los estándares de desempeño que no hacen referencia explícita a esta metodología y sin embargo, si lo hace al referirse a mecanismos como el Aprendizaje y Servicio. Si bien ambas son metodologías activas y con vínculos a la comunidad, tienen enfoques diferentes para planificar, implementar y evaluar el conocimiento.

La relación entre los estándares disciplinarios del área de educación ciudadana y la realidad nacional es muy estrecha y directa. El/la docente novel que se integra al trabajo en el sistema escolar debe atender una serie de contenidos sobre los fundamentos de la filosofía política, como las bases conceptuales e históricas de la democracia, el gobierno democrático, el Estado de derecho y una serie de competencia que favorezcan la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos, participativos y deliberativos. Este conocimiento cívico fue fundamental en el rol que cumplió la educación durante el proceso de crisis social y de cambio constitucional que el país experimentó desde el año 2019, a lo que se sumó la incertidumbre del escenario político nacional asociada a las elecciones presidenciales y parlamentarias de fines de 2025.

En estos estándares es posible reconocer una orientación explícita hacia la promoción de docentes que fomenten la formación de ciudadanas y ciudadanos involucrados en la vida política de sus comunidades. No obstante, si bien esta relación es directa, resulta insuficiente en términos del desarrollo de conocimientos y competencias de mayor complejidad, necesarios para problematizar y enfrentar las profundas desigualdades sociales existentes en Chile (Iturra y Gallardo, 2022), así como para promover una ciudadanía comprometida con la justicia social y la transformación de las estructuras sociales.

4.4 Estándares disciplinarios: Ciencias Sociales

El estándar señala que el egresado de Pedagogía “Comprende conceptos y métodos fundamentales de las ciencias sociales y los utiliza para que sus estudiantes analicen e interpreten la sociedad contemporánea con visiones cada vez más amplias e interdisciplinarias, que contribuyan a la generación de un pensamiento autónomo y comprometido con la construcción del bien común de la sociedad” (CPEIP, 2021, p. 90).

El estándar disciplinar de Ciencias Sociales se relaciona de manera directa con las habilidades para el siglo XXI puesto que apunta al desarrollo de capacidades que permitan al docente fomentar una mirada analítica y profunda de las sociedades contemporáneas, a partir de la comprensión de los métodos y conceptos claves de las Ciencias Sociales. No obstante, al analizar los descriptores de conocimiento disciplinar la presencia de las habilidades del siglo XXI se hace menos explícita, en cuanto estos descriptores tienen un componente esencialmente conceptual, relacionándose de manera indirecta con dichas habilidades, tal como puede verse en los descriptores 1 a 9. Tan solo el descriptor 11 se vincula expresamente con las habilidades de manejo de información, en tanto promueve la indagación y organización de información, así como el desarrollo de habilidades que permitan evaluar los métodos de las Ciencias Sociales. En los descriptores de didáctica disciplinar sí se evidencia una conexión más directa con las habilidades del siglo XXI, en cuanto estos descriptores (numerales 14 a 19) están enfocados en que el docente promueva el desarrollo de capacidades de investigación y utilización de variedad de fuentes, sistematización de información, toma de posición frente a los conflictos sociales y trabajo colaborativo.

En relación con la categoría Bases Curriculares, la relación del estándar disciplinario depende del ciclo educativo. Considerando los niveles de 7° básico a 2° medio, la relación es de tipo indirecta, pues la definición del estándar sobrepasa las exigencias de currículum escolar de la asignatura, centrado principalmente en objetivos de aprendizaje (OA) del eje de Historia y, en menor medida, Formación Ciudadana y Geografía (todas áreas con su propio estándar disciplinario). Una excepción es el curso de 1° medio, donde se presentan un conjunto de OAs vinculados a la Economía, en cuyo caso los descriptores de conocimiento disciplinar del estándar (numerales 6 a 12) tienen una concordancia directa con lo señalado en el currículum escolar. En tanto, en los niveles superiores

de la Enseñanza Media, 3° y 4° medio, al estar enfocados en una comprensión profunda de la complejidad de la sociedad contemporánea, los descriptores de conocimiento disciplinar y didáctico disciplinar (numerales 14 a 19) están al servicio de la formación docente de manera directa, entregándole al futuro docente las herramientas necesarias para fomentar esta mirada compleja y problematizadora entre sus estudiantes, considerando la indagación multidisciplinar sobre temáticas y problemas sociales relevantes a distintas escalas, la utilización de una variedad de fuentes y la promoción de la valoración de la diversidad y el pluralismo.

Por último, la relación entre el estándar disciplinar de Ciencias Sociales y la realidad nacional es de tipo directa, pues el estándar busca que el futuro docente cuente con las herramientas disciplinares y didácticas que le posibiliten abordar el análisis de las complejidades de la sociedad contemporánea y, más importante aún, desarrollar las competencias que le permitan enseñar a otros a hacerlo. Los descriptores de conocimiento disciplinar vinculados a la Sociología (numerales 1 a 4) y a la Ciencia Política (numeral 5) o a la Economía (numerales 6 a 12) reflejan que la formación docente debe procurar el desarrollo de competencias analíticas, de modo que puedan generar espacios de reflexión acerca de la realidad social en sus salas de clases, abordando problemas contemporáneos desde una mirada disciplinar.

5. Discusión y conclusiones

Para el caso de Historia, los estándares parecen quedarse cortos en casi todos los aspectos, principalmente por no reconocer las posibilidades de los aspectos agenciales de los estudiantes que puede trabajar el docente en el aula. Mientras el currículum (sobre todo la parte publicada en 2019) parece ir a la par con el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI y con el acontecer de la realidad nacional (aunque hay que recordar que las bases curriculares fueron publicadas pocos meses antes de que comenzara el Estallido Social del año 2019), los estándares, a pesar de ser el documento curricular publicado más recientemente, no parece dar cuenta del reconocimiento a la heterogeneidad de la realidad social y de la ciudadanía que los últimos eventos han mostrado. Esto muestra la persistencia de un enfoque centrado en los contenidos y en una reflexión crítica del pasado a partir de ellos, pero sin un mayor desarrollo de la agencia de los estudiantes en esta reflexión.

En el caso de la Geografía, se ha observado una presencia transversal en las distintas categorías, de la impartición de conocimientos disciplinares y habilidades para el aprendizaje de la geografía. Sin embargo, aún queda pendiente el fortalecimiento de actitudes vinculadas con habilidades para la vida y la carrera, y el "saber ser", sobre todo en lo relacionado a la didáctica disciplinar que es el punto más débil en cuanto a la detección de relaciones indirectas. Por otro lado, se considera positiva la conexión del estándar y el conocimiento disciplinar con la realidad nacional, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de la enseñanza contextualizada de la geografía.

En el ámbito de la Educación Ciudadana la realidad nacional ha sobre demandado espacios de reflexión, participación e intervención política y en paralelo a este proceso se han desarrollado políticas públicas educativas importantes en los últimos, como la Ley 20.911 (Congreso Nacional de Chile, 2016) que mandata la creación de planes de formación ciudadana en todos los colegios reconocidos por el Estado y la implementación de un curso de Educación Ciudadana en los últimos años de la educación secundaria. Los estándares dan respuesta a este panorama, con el solo hecho de existir unos específicos para la educación ciudadana, aunque con los matices ya expuestos anteriormente sobre la profundidad necesaria, pero aún no alcanzada, que debiesen presentar los estándares.

En el caso de la formación en Ciencias Sociales cabe señalar que ésta se encuentra en una disyuntiva, puesto que existe una distancia importante entre lo prescrito en el estándar disciplinar, ambicioso en términos de la formación de lo que se espera sepa y sepa hacer un docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las demandas que plantean, por ejemplo, las Bases Curriculares, aún con una fuerte presencia contenidista en el ámbito histórico. Esto genera que las y los docentes cuenten con pocos espacios curriculares para desarrollar los métodos, conceptos, habilidades y modelos de las Ciencias Sociales al análisis de la realidad actual, limitando las posibilidades de que sus estudiantes generen una mirada crítica en torno a la sociedad en la que viven. Por otra parte, esta situación genera un dilema para los programas de formación de profesores, ya que al existir esta discordancia con las Bases Curriculares éstos siguen poniendo el foco formativo en los contenidos de la Historia como disciplina escolar, por sobre las potencialidades que puede ofrecer el desarrollo de las Ciencias Sociales en el aula.

Consideramos una necesidad emergente y urgente establecer vínculos reflexivos entre los estándares de desempeño y las cualidades del contexto en que se insertan, a nivel local, global y curricular. Los centros de estudio que realizan formación inicial docente deben integrar en sus planes de estudios múltiples demandas y necesidades, entre ellas las dimensiones apriorísticas que han sido analizadas en este trabajo, como parte de una formación teórica, pedagógica y didáctica que sea integral, contextualizada y situada. Esto puede implicar que las mallas curriculares deban ser transformadas, adecuadas o renovadas, puesto que como hemos visto en este estudio, no existen en su totalidad relaciones directas con las variables que impactan en la formación del profesorado. La enseñanza de las humanidades es fundamental para la sociedad del Siglo XXI y deben existir transformaciones paradigmáticas hacia lo integral e interdisciplinar y de esa forma potenciar las múltiples posibilidades que da la formación humanista del profesorado y en consecuencia su valoración social como agentes de cambio y justicia social.

Referencias

- Abela, J. A. (2018). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. <http://mastor.-cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf>.
- Adaros, M. (2013). Implicancias de los nuevos estándares pedagógicos para el desarrollo de la competencia emocional en la formación inicial del profesorado. *Temas De Educación*, 19(1), 7-24. <https://revistas.userena.cl/index.php/teducacion/article/view/377>.
- Aizenkot, D., & Ben David, Y. (2023). An exploratory study of 21st century skills of undergraduate education students: A comparison between freshman, second, and graduation years. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 524-533. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2052931>.
- Almazroa, H., & Alotaibi, W. (2023). Teaching 21st Century Skills: Understanding the Depth and Width of the Challenges to Shape Proactive Teacher Education Programmes. *Sustainability (Switzerland)*, 15(9). <https://doi.org/10.3390/su15097365>.
- Aparicio, J. J., & Moneo, M. R. (2016). La calidad de la educación como determinante del progreso de los países y la calidad del profesorado como determinante de la calidad de la educación. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 44, Article 44. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/6801>.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Bassa, J. (2020). *Chile decide: Por una nueva constitución*. Grupo Planeta.
- Bastías, L. & Iturra, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>.
- Benavides, C., y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>.
- Biesta, G., Takayama, K., Kettle, M., & Heimans, S. (2021). Teacher education policy: Part of the solution or part of the problem? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(5), 467-470. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1992926>.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>.
- Calventus-Salvador, J. (2023). ¿"Educación de calidad" en Chile? Una aproximación a su representación social en estudiantes universitarios. *Revista enfoques educacionales*, 20(1), 121-146. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70089>.

- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (2017). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Research and Applications*. Springer. https://www.google.cl/books/edition/Assessment_and_Teaching_of_21st_Century/Zcl9DwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=0.
- Carrión, T. (2019). *Abordaje de las Habilidades del Siglo XXI en el Nuevo Currículum de 3° y 4° Medio* [Conferencia]. <https://ubiqq.com/cpeip/nuevo-curriculum-habilidades-sxxi>.
- Castillo-Paredes, A., Núñez-Valdés, K., Villegas Dianta, C., Villena Olivares, N., López Núñez, M., Fuentes-Rubio, M., & Núñez-Valdés, G. (2022). Teacher Training in Chile: Where Are Universities Looking? A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph191912802>.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2014a). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Inglés*. Santiago, Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2014b). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Música*. Santiago, Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. (2014c). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Física*. Santiago, Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2011). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Básica*. Santiago, Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. Santiago, Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. (2021). *Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación media*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17600>.
- Concha-Díaz, V., Jornet, J., & Bakieva, M. (2022). Overview of Initial Training and Employability of ECEC Teachers in Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>.
- Congreso Nacional de Chile. (2016, 1 de abril). *Ley N.° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Diario Oficial de la República de Chile, N.° 41.425. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>.
- Congreso Nacional de Chile. (2016, 2 de abril). *Ley N.° 20.911, que crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Diario Oficial. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>.
- Contreras, N. (2021). El dilema identitario de la educación ciudadana frente al actual proceso constituyente en Chile. *Revista de Historia y Geografía*, 44, 155-176. <https://doi.org/10.29344/07194145.44.2869>.
- Contreras, N. y Sánchez, R. (2020). Formación ciudadana: significados emergentes en contexto de crisis social. *Revista Transformación*, 16(3), 435-452 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-29552020000300435.
- Contreras-Sanzana, G., & Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), Article 3. <https://doi.org/DOI:10.5294/edu.2010.13.3.5>.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Tercera edición. Alianza Editorial.
- Cox, C., & Castillo, J. C. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC.

- D'Haen, T. (2018). Why Universities Better Invest in the Humanities. *European Review*, 26(2), 395-405. <https://doi.org/10.1017/S106279871700076X>.
- De Tezanos-Pinto, P., F. Cortés & M. Concha. (2016). Participación política y descontento en Chile: Una tensión entre el interés en los temas políticos y la desafección generalizada. *Mide Evidencias* 6. <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N6.pdf>.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Editorial GEDISA.
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. & Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gaete, A., Gómez, V. & Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la Agenda Pública*, 11(86), 1-18. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wpcontent/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación*. Grupo Planeta.
- Hervis, E. E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>.
- Inzunza, J., Assaél, J. & Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292.
- Iturra, V., y Gallardo, M. (2022). Schools, circumstances and inequality of opportunities in Chile. *International Journal of Educational Development*, 95(C). <https://ideas.repec.org/a/eee/injoed/v95y2022ics0738059322001183.html>.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy* (1a ed.). Santillana.
- Mardones, R. (2018). Las controversias políticas de la educación ciudadana (pp. 737-758). En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación II. Definiciones en Tiempos de Cambio*. Ediciones Universidad Católica de Chile. https://www.researchgate.net/publication/326468729_Las_controversias_politicas_de_la_educacion_ciudadana
- Mujica-Johnson, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.25>.
- OREALC/UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249/PDF/223249spa.pdf.multi>.
- OREALC/UNESCO (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Análisis comparado de siete casos nacionales*. Santiago de Chile: UNESCO. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17604>.
- Peñaloza, A. V., Fernández, J. T., & Gámez, A. N. (2021a). Pedagogical Standards and Their Integration in the Formative Projects of Teaching Programs. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 133-155. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>.

- Peñaloza, A. V., Fernández, J. T., & Gámez, A. N. (2021b). Valoración de la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía. *Perfiles Educativos*, 43, 119-137, Article 171. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.171.59216>.
- Petrie, C.; García-Millán, C. & Mateo-Berganza, M. (2021). *Spotlight: Habilidades del siglo XXI en América Latina y el Caribe HundrED Research*. Hundred informe de investigación #020. <https://hundred.org/en/research>.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2020). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: Una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3o y 4o medio. *Revista Saberes Educativos*, 4, 22–36, Article 4. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>.
- Sáez, J. (2017) *Investigación educativa: Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Universidad Nacional a Distancia.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana Editores.
- Sant, E. y Gonzalez, G. (2018). Global citizenship education in Latin America. In: *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 67-82). Palgrave Macmillan. <https://www.palgrave.com/gb/book/9781137597328>.
- Silva, I., & Peña, C. (2019). Desregulación de la formación inicial docente. Una experiencia neoliberal. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 137–154. <https://doi.org/10.19053/01227238.8724>.
- Sotomayor, C. & Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la educación*, (35), 91-129. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200004>.
- Squella, A. (2019). *Democracia: ¿crisis, decadencia o colapso?* Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Sullivan, J. (2021). Transcending the technocratic mentality through the humanities. *Religions*, 12(9). <https://doi.org/10.3390/rel12090676>.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.
- Tight, M. (2021). Twenty-first century skills: Meaning, usage and value. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 160-174. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1835517>.
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). ¿Qué es «educación de calidad» para directores y docentes? *Calidad en la educación*, 43, 103-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000200004>.
- Vaillant D. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina- Dilemas y Desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>.
- Vega A. (2022). Oportunidades de aprendizaje en programas de formación inicial docente para el aseguramiento de la calidad educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 303-325. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.16886>.
- Vergara, C & Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 323-338. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>.

Voogt, J. M., & Pareja Roblin, N. N. (2022). Curriculum and 21st century skills. En *International Encyclopedia of Education: Fourth Edition* (pp. 49-55). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03007-4>.

Contribución de los autores

Natalia Contreras-Quiroz: Análisis formal - Conceptualización - Curación de datos - Investigación - Metodología - Redacción del borrador original - Redacción, revisión y edición.

Karin Manríquez-Sánchez: Análisis formal - Conceptualización - Curación de datos - Investigación - Redacción del borrador original - Redacción, revisión y edición.

Mauricio Arce-Argomedo: Conceptualización - Investigación - Redacción del borrador original.

Paulina Gatica-Araya: Conceptualización - Investigación - Redacción del borrador original.

Implicaciones éticas

No existen implicaciones éticas por declarar en la elaboración o publicación de este artículo.

Financiación

Los autores no recibieron apoyo financiero para la elaboración ni para la publicación de este artículo.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.