



UMCE

VICERRECTORIA ACADÉMICA.
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

**FORMACIÓN CIUDADANA:
PROPUESTA DE UN MODELO TEÓRICO BASADO EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO
DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Autora: Natalia Contreras Quiroz

Director de tesis: Dr. Jesús Marolla Gajardo

Santiago de Chile, 24 de abril de 2023



UMCE

VICERRECTORIA ACADÉMICA.
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

**FORMACIÓN CIUDADANA:
PROPUESTA DE UN MODELO TEÓRICO BASADO EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO
DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Autora: Natalia Contreras Quiroz

Director de tesis: Dr. Jesús Marolla Gajardo

Santiago de Chile, 24 de abril de 2023

DEDICATORIA

Para ti Josefa, mi ciudadana rebelde

AGRADECIMIENTOS

A mi amor por sostenerme con fuerza y cariño

A mi familia por creer en mí incondicionalmente

A mis amigas y amigos por desafiar hasta la más estricta de mis ideas

A mi educación por transformarme

A mis estudiantes por hacerme creer que siempre es posible

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	9
ABSTRACT AND KEY WORDS.....	10
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CIUDADANA COMO PROBLEMÁTICA CONTINGENTE.....	11
1.1.- Introducción	11
1.2.- Planteamiento del problema de investigación.....	12
1.2.1.- El aterrizaje de la educación ciudadana a la formación del profesorado en Chile.....	19
1.3.- Pregunta y objetivos de investigación.....	23
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	26
2.2.- El contexto neoliberal: un escenario hostil para la educación de la ciudadanía.....	26
2.2.- La educación de la ciudadanía, una política pública de Estado.....	28
2.3.- Los temas relevantes para la educación de la ciudadanía en Chile.....	31
2.3.1.- Ciudadanías en conflicto	31
2.3.2.- Escuela y formación ciudadana	33
2.4.- La identidad de la ciudadanía.....	36
2.5.- La ciudadanía en estudios de educación	45
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	52
3.1.- Fundamentación metodológica.....	52
3.2.- Contexto y grupo de estudio	55
3.3.- Estrategias y técnicas para la recolección de información.....	59
3.3.1.- Etapa cualitativa de la investigación	59
3.3.2.- Etapa cuantitativa de la investigación.....	63
3.3.3.- Triangulación	66
3.4.- Criterios de rigor científico y éticos.....	67
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	69
4.1.- Presentación de los resultados etapa cualitativa de la investigación	69
4.1.1.- Dimensión Conocimiento cívico	71
4.1.2.- Dimensión Competencias y habilidades cívicas	77
4.1.3.- Dimensión Valores en formación ciudadana.....	82
4.1.4.- Dimensiones Formación del profesorado y categorías emergentes.....	85
4.1.5.- La riqueza de pensamiento sobre formación ciudadana en estudiantes de pedagogía	87
4.2.- Presentación de los resultados y análisis de la etapa cuantitativa de la investigación.....	97

4.2.1.- Validación psicométrica Cuestionario PEU-FC.....	97
4.2.2.- Resultados de la aplicación del Cuestionario PEU-FC.....	107
4.2.3.- Los puntos de encuentro con la política pública sobre educación ciudadana	116
CAPÍTULO V. TRIANGULACIÓN CONCLUYENTE, LIMITACIONES, PROYECCIONES Y REFLEXIÓN FINAL.....	119
5.1.- Triangulación concluyente	119
5.2.- Limitaciones y proyecciones del estudio	128
5.3.- Reflexión final	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N°1 Objetivos de Formación Ciudadana establecidos por la Ley 20.911 en Chile.....	13
Figura N° 2. Cursos de educación ciudadana en planes de estudio de la formación inicial docente.....	15
Figura N° 3. Ámbitos temáticos de los cursos de educación ciudadana en planes de estudio de la formación inicial docente.....	16
Figura N° 4. Espacios de desarrollo de actividades de Formación Ciudadana.....	17
Figura N° 5. Supuestos sobre los consensos sobre los fines de la educación ciudadana.....	19
Figura N° 6. Modelo de ciudadanía propuesto por Adela Cortina.....	38
Figura N° 7. Pragmatismo aplicado a la investigación.....	53
Figura N° 8. Diseño específico de investigación.....	54
Figura N° 9. Modelo de triangulación para el análisis de resultados	66
Figura N° 10. Criterios de rigor científico para la investigación cualitativa	67
Figura N° 11. Representatividad de las dimensiones de análisis en las respuestas de estudiantes.....	87
Figura N° 12. Frecuencia de códigos o conceptos clave en las respuestas de estudiantes.....	93
Figura N° 13. Aprendizajes mínimos de la Dimensión 1 Conocimiento cívico.....	122
Figura N° 14. Aprendizajes mínimos de la Dimensión 2 Competencias y habilidades cívicas.....	123
Figura N° 15. Aprendizajes mínimos de la Dimensión 3 Valores en formación ciudadana.....	124
Figura N° 16. Aprendizaje basal en la formación del profesorado.....	125
Figura N° 17. Preguntas abiertas heredadas del proceso de investigación.....	131

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1. Unidades temáticas del curso Educación ciudadana.....	14
Tabla N° 2. Estándares asociados a la educación ciudadana en carreras de pedagogía en estudio.....	20
Tabla N° 3. Cantidad de estudiantes regulares correspondiente al grupo de estudio.....	59
Tabla N° 4. Modelo teórico propuesto para guiar la construcción del cuestionario PEU-FC.....	64
Tabla N° 5. Identificación de códigos para Atlas ti y su frecuencia de mención.....	69
Tabla N° 6. Co-ocurrencias: Conocimiento cívico.....	73
Tabla N° 7. Co-ocurrencias: Conocimiento cívico y Competencias y habilidades cívicas.....	74
Tabla N° 8. Co-ocurrencias: Conocimiento cívico y Valores en formación ciudadana.....	75
Tabla N° 9. Co-ocurrencias Conocimiento cívico y Formación del profesorado.....	76
Tabla N° 10. Co-ocurrencias: Conocimiento cívico y Categorías emergentes.....	77
Tabla N° 11. Co-ocurrencias: Competencias y habilidades cívicas.....	78
Tabla N° 12. Co-ocurrencias: Competencias y habilidades cívicas y Valores en formación ciudadana.....	79
Tabla N° 13. Co-ocurrencias: Competencias y habilidades cívicas y Formación del profesorado.....	81
Tabla N° 14. Co-ocurrencias: Competencias y habilidades cívicas y Categorías emergentes.....	81
Tabla N° 15. Co-ocurrencias: Valores en formación ciudadana.....	83
Tabla N° 16. Co-ocurrencias: Valores en formación ciudadana y Formación del profesorado.....	84
Tabla N° 17. Co-ocurrencias: Valores en formación ciudadana y Categorías emergentes.....	84
Tabla N° 18 Co-ocurrencias: Formación del profesorado.....	86
Tabla N° 19. Co-ocurrencias: Formación del profesorado y Categorías emergentes.....	86
Tabla N° 20. Asociación de códigos a las carreras en estudio.....	95
Tabla N°21. Puntajes de interpretación de resultados del análisis de homogeneidad de reactivos.....	98
Tabla N°22. Análisis de Homogeneidad Cuestionario PEU-FC.....	98
Tabla N°23. Alfa de Cronbach Cuestionario PEU-FC.....	102
Tabla N°24. Estadísticos Total-Elementos Cuestionario PEU-FC.....	102
Tabla N°25. KMO y prueba de Bartlett Cuestionario PEU-FC.....	104
Tabla N°26. Varianza Total Explicada Cuestionario PEU-FC.....	104
Tabla N°27. Matriz de componentes rotados Cuestionario PEU-FC.....	105
Tabla N°28. Ítems según factores correspondientes post análisis factorial Cuestionario PEU-FC.....	106
Tabla N°29. Frecuencia por género.....	108
Tabla N°30. Frecuencia por edad.....	108

Tabla N°31. Frecuencia por carrera de estudio.....	108
Tabla N°32. Distribución de las respuestas por pregunta para la Dimensión 1 Conocimiento Cívico.....	111
Tabla N°33. Distribución de las respuestas por pregunta para la Dimensión 2 Competencias y habilidades cívicas.....	113
Tabla N°34. Distribución de las respuestas por pregunta para la Dimensión 3 Valores en formación ciudadana.....	115
Tabla N° 35: Resultados prueba de normalidad de la encuesta (Kolmogorov-Smirnov).....	117
Tabla N° 36. Análisis de Correlación de las Dimensiones.....	117
Tabla N° 37. Resultados prueba de normalidad de la encuesta por carrera (Kolmogorov-Smirnov).....	118
Tabla N° 38. Análisis de U Kruskal Wallis.....	118

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

La reflexión sobre la vida política en las sociedades contemporáneas es una necesidad transversal para sus miembros. Los derechos humanos, la justicia social, el bien común, la participación o la desafección política, el poder, la democracia, son asuntos de debate presentes en medios de comunicación, en el mundo académico, en líderes y dirigentes del Estado, y por supuesto, en la vida cotidiana de las personas. El sistema educativo no es ajeno y en Chile se ha materializado en la actualización de la política pública sobre educación ciudadana, mediante la aprobación de la Ley 20.911 (2016) que dispone que todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado tengan un Plan de formación ciudadana y un curso de Educación ciudadana la enseñanza media.

En este contexto surgió la inquietud por conocer el pensamiento que estudiantes de pedagogía tienen sobre la educación ciudadana, puesto que al ingresar a la educación superior están en plena fase de conocimiento e integración a un ámbito educativo que ha experimentado innovaciones y se presenta con nuevos objetivos y contenidos, por lo tanto, nuevos desafíos para la formación inicial docente.

Con un enfoque teórico de construcción epistemológica, el objetivo de esta investigación es establecer las convergencias y/o divergencias de la función pedagógico – política de la formación ciudadana entre la construcción teórica y el pensamiento que estudiantes de pedagogía poseen sobre esta disciplina. Para resolver este propósito se plantea un método mixto de estudio con diseño transformativo secuencial, cuyo principal instrumento de recolección de datos es el “Cuestionario de pensamiento en estudiantes universitarios sobre formación ciudadana” al que se le aplican las estrategias de análisis de contenido y análisis descriptivo, correlacional e inferencial.

Los resultados muestran convergencia entre el modelo teórico propuesto y el pensamiento de estudiantes de pedagogía logrando identificarse coherencia con los contenidos de las dimensiones conocimiento cívico, competencias y habilidades cívicas y valores en formación ciudadana. Los aspectos que requieren fortalecimiento son la formación pedagógica y didáctica, para lo cual se complementa el modelo con la propuesta de desarrollar la subjetividad política de estudiantes y, de esta manera, potenciar su rol social docente.

Palabras clave: educación ciudadana, formación inicial docente, ciudadanía, democracia, educación política.

ABSTRACT AND KEY WORDS

Reflection on political life in contemporary societies is a cross-cutting need for its members. Human rights, social justice, the common good, political participation or disaffection, power, democracy, are issues of debate in the media, in the academic world, in leaders and state leaders, and of course, in people's daily lives. The education system is no stranger and in Chile this has materialised in the updating of public policy on citizenship education, through the Law 20.911, enacted on 2016, which mandate that all educational institution recognised by the State must have a Citizenship Education Plan and a Citizenship Education course in secondary education.

In this context, the concern arose to know the thoughts that student teachers have about citizenship education, since upon entering higher education, they are in the midst of a phase of knowledge and integration to an educational environment that has experienced innovations and presents new objectives and contents, therefore, new challenges for initial teacher training.

With a theoretical approach of epistemological construction, the purpose of this research is to establish the convergences and/or divergences of the pedagogical-political function of citizenship training between the theoretical construction and the thinking that student teachers have about this discipline. In order to solve this purpose, a mixed method study with a sequential transformative design is proposed, whose main data collection instrument is the "Questionnaire of thought in university students on citizenship training" to which the strategies of content analysis and descriptive, correlational and inferential analysis are applied.

The results show convergence between the proposed theoretical model and the thinking of student teachers, identifying coherence with the contents of the dimensions of civic knowledge, civic competences and skills and values in citizenship training. Pedagogical and didactic training are the aspects that require strengthening, for which the model is complemented with the proposal to develop the political subjectivity of students and, in this way, enhance their social role as teachers.

Keywords: citizenship education, initial teacher training, citizenship, democracy, political education.

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CIUDADANA COMO PROBLEMÁTICA CONTINGENTE

1.1.- Introducción

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, civiles, justicia social, el bien común, la participación o la desafección política, el poder, 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.

En octubre de 2019 Chile vivió el llamado estallido social que, si bien es un hito político que marcará la historia del país, es también un trance histórico (Bassa, 2020) y revela un proceso social complejo, puesto que dio cuenta de una crisis multidimensional que había estado a la sombra del modelo neoliberal implantado en Chile durante la Dictadura cívico militar.

En 2020 el país se ve enfrentado a uno de sus desafíos de participación más importantes, el proceso constituyente, es decir, decidir mediante un plebiscito por un nuevo proyecto político, a través de un sistema legítimo y democrático, para la creación de una nueva constitución. Este escenario ha sacado de su rol satelital a la vida micropolítica, y la ha puesto en el centro del diálogo cotidiano, lo que es positivo en un país que cultivó por décadas un proceso de desafección hacia la élite política (de Tezanos-Pinto, Cortés, y Concha, 2016).

Este momento es clave para reflexionar sobre el rol de la educación en la formación de los ideales y prácticas de la ciudadanía, y es también una importante motivación, sin embargo, la reflexión por la educación ciudadana debe estar instalada en la deliberación académica de manera permanente y transversal, para que sea proactiva a los procesos históricos de la sociedad. La educación escolar tiene un poder político fundamental, son los primeros años de formación de la vida en comunidad, del pensamiento sobre lo público, los otros y la subjetividad política, saberes que sin duda nos posicionan como actores con poder de transformación de la sociedad para la búsqueda de la justicia social. El objetivo de este texto es dar a conocer el proyecto de investigación “Formación ciudadana: propuesta de un modelo teórico basado en el pensamiento pedagógico de estudiantes universitarios” que busca establecer las convergencias y/o divergencias de la función pedagógico – política de la formación ciudadana entre la construcción teórica y el pensamiento que estudiantes de pedagogía poseen sobre esta política pública.

1.2.- Planteamiento del problema de investigación

Esta investigación propone que la educación ciudadana es una dimensión de la enseñanza compleja para cualquier sistema educativo, puesto que refiere unos modos concretos de creación de cultura política, y por consecuencia se transforma en un pilar clave para la protección de la vida democrática.

La experiencia, nacional e internacional (Cox *et al.*, 2014; Muñoz y Torres, 2019; Reyes *et al.*, 2013; Salinas *et al.*, 2016) permite identificar al menos dos tendencias en la formación de la ciudadanía que surge de las políticas públicas y que se insertan en el curriculum, por una parte, el enfoque minimalista que se concentra en un tipo de participación mínima, restringido básicamente al sufragio y al conocimiento de leyes y otros deberes normativos. Por otra parte, el enfoque maximalista fomenta una participación activa de los ciudadanos, que va más allá de hitos como el voto, puesto que también apela al compromiso social y el ejercicio de acciones de cambio.

El estudio “Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares” (Cox *et al.*, 2014) mediante un análisis comparado de 6 países de la región (Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay, y República Dominicana) indagó en el equilibrio en términos de presencia temática en los currículos de: derechos y obligaciones civiles, participación ciudadana y sistema político. Uno de los resultados más significativos señala que existe un énfasis en los aspectos de la vida civil, más que en el desarrollo de un sistema cívico participativo:

Los currículos, de acuerdo a nuestro análisis de los contenidos de mayor o menor presencia en los mismos, no privilegian el dominio (político) en que confluyen todos los grupos y comunidades para procesar sus intereses, y en que institucionalmente se elaboran las definiciones del bien común y se procesan las reglas del orden societal en su conjunto. (Cox *et al.*, 2014, p. 36)

A diferencia de este desafío en la región latinoamericana, la comunidad europea enfrenta una fuerte diversificación de modos de enseñanza de la formación ciudadana. Un estudio supranacional y comparado realizado en la Unión Europea (Cortés *et al.*, 2016), permitió identificar la necesidad de crear elementos comunes a todos los países de la Unión, “para así construir una base que fomente una ciudadanía europea basada en la fraternidad y la solidaridad sin que esto sea en detrimento de la identidad nacional de cada uno de los países miembros”. (Cortés *et al.*, 2016, p. 190)

En el contexto local, con el retorno a la democracia en la década del 90, Chile transita desde el enfoque minimalista al maximalista, proceso que se consolida en 2016 cuando se promulga la Ley 20.911, que establece la obligatoriedad de que todos los establecimientos educacionales del país cuenten con un Plan de Formación Ciudadana. Además, en el segundo artículo de la Ley 20.911, de carácter transitorio, se indicó un proceso de reforma curricular que integraba el curso de Educación Ciudadana en los niveles de tercer y cuarto

año de enseñanza media. Los planes de formación ciudadana comenzaron su implementación el mismo 2016 y la reforma curricular se integró al sistema escolar en 2019.

El Plan de Formación Ciudadana es un plan normativo que debe tener cada establecimiento educacional del país, en el cual se describen diversas acciones de educación ciudadana que pueden estar asociadas a disciplinas específicas del currículum, pueden ser transversales a la comunidad educativa y aportar a sus sellos institucionales, pueden estar centradas en actores concretos de la comunidad escolar o ser acciones de vinculación con el medio.

Estas acciones responden a nueve objetivos de formación ciudadana que están contenidos en la Ley 20.911 y abordan dimensiones tanto conceptuales, como actitudinales y valóricas, a la vez que promueven competencias como el desarrollo del pensamiento crítico y la participación democrática.

Figura N°1 Objetivos de Formación Ciudadana establecidos por la Ley 20.911 en Chile

- a) Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos éstos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.
- b) Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.
- c) Promover el conocimiento, comprensión y análisis del estado de derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.
- d) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la constitución política de la república y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
- e) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.
- f) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.
- g) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.
- h) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.
- i) Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo.

(Ministerio de Educación, 2016)

De acuerdo con estos propósitos que plantea la Ley 20.911, se espera que cada comunidad educativa de manera participativa y democrática establezca cuales son los objetivos que más se alinean con el proyecto institucional, los sellos identitarios y las propias necesidades y propósitos que se tengan para la formación ciudadana. Este plan normativo es responsabilidad tanto de encargados de la gestión escolar como de la comunidad de profesores, estudiantes y apoderados, según sea establecido por el mismo plan y validado por el Consejo Escolar de cada establecimiento.

Los objetivos de formación ciudadana de la ley se ven reforzados por la integración al curriculum nacional de una asignatura específica de Educación Ciudadana en los últimos años de formación escolar, específicamente tercer y cuarto año medio, los contenidos que se abordan pueden identificarse inicialmente a través de las unidades temáticas de cada curso.

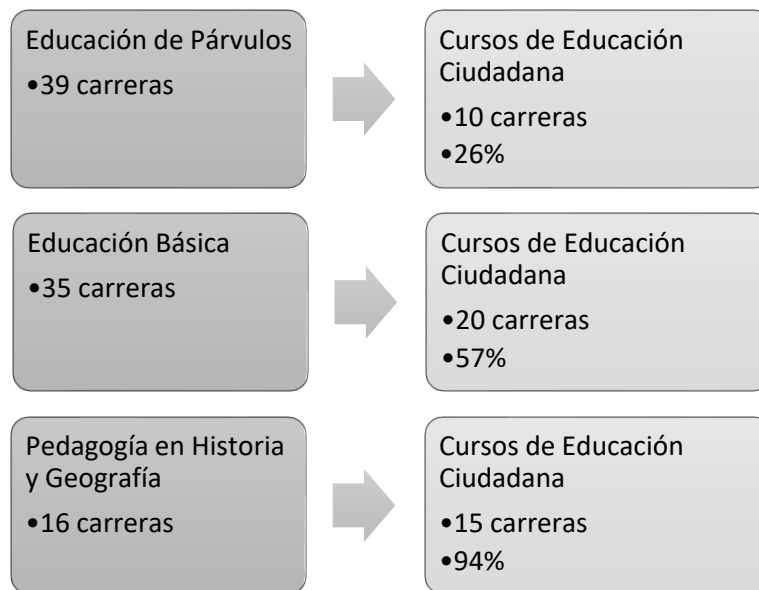
Tabla N° 1. Unidades temáticas del curso Educación ciudadana

3° medio	4° medio
Unidad 1: Estado, democracia y ciudadanía	Unidad 1: La participación ciudadana contribuye con soluciones a los desafíos, problemas y conflictos presentes en la sociedad
Unidad 2: Justicia y derechos humanos	Unidad 2: Medios de comunicación masivos, ciudadanía responsable y ética para una sociedad democrática
Unidad 3: Participación y la organización territorial en democracia	Unidad 3: Principios éticos para orientar la vida en democracia
Unidad 4: Relaciones entre Estado y mercado	Unidad 4: Modelos de desarrollo económico y derechos laborales, decisiones para construir la sociedad que queremos

Fuente: (Currículum nacional, s. f.)

Según la información disponible y vigente hasta enero de 2022, de las 56 universidades chilenas, 39 ofrecen la carrera de Educación de Párvulos, 35 la carrera de Educación Básica y 16 la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. Al revisar sus planes de estudios y mallas curriculares fue posible identificar aquellas que ofrecen cursos de educación ciudadana, disponiéndose estos datos de la siguiente forma:

Figura N° 2. Cursos de educación ciudadana en planes de estudio de la formación inicial docente

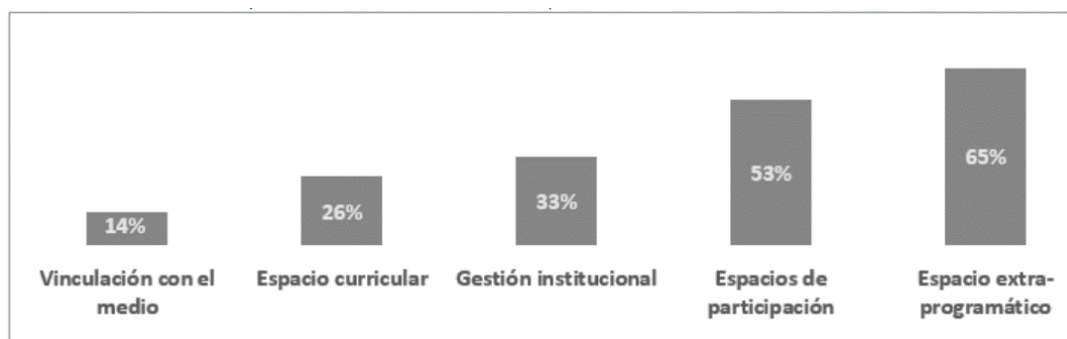


Fuente: (*Curriculum nacional*, s. f.)Elaboración propia a partir de datos recopilados en 2022

Existe una notoria diferencia entre las carreras de Educación Básica y Pedagogía en Historia y Geografía que superan el 50% de casos en que los planes de estudio integran la educación para la ciudadanía, versus la carrera de Educación de Párvulos que solo alcanza un 26% de los casos. Debido a la afinidad de los contenidos, sobre todo el conocimiento cívico más tradicional, es común que las mallas curriculares de Pedagogía en Historia y Geografía integren la formación ciudadana, considerando además que corresponde a esta profesión impartir el curso de Educación Ciudadana que es parte de las bases curriculares correspondiendo a tercero y cuarto año de educación media. Sin embargo, el espíritu de la Ley 20.911 convoca a estos tres niveles formativos a ser parte de un mecanismo integral de educación ciudadana, por lo que estas tres carreras deseablemente deben contar en su formación inicial docente con actividades curriculares sobre educación ciudadana.

Los ámbitos temáticos que describen las actividades curriculares de los planes de estudio revisados abarcan principalmente: contenido asociado al conocimiento cívico y de ciencias sociales (historia, geografía, economía y política), en coherencia con la Ley 20.911 se integra en las mallas curriculares aspectos como los derechos humanos, la participación ciudadana, la interculturalidad y diversidad; desde el punto de vista pedagógico, hay cursos que abordan la didáctica de la educación ciudadana y su rol en las comunidades escolares.

Figura N° 4. Espacios de desarrollo de actividades de Formación Ciudadana



Fuente: (PNUD, 2018)

La relevancia de estos resultados se asocia a la transversalidad en los niveles de enseñanza que debe tener el Plan de Formación Ciudadana, puesto que según establece la Ley 20.911 debe abarcar a la Educación de Párvulos, la Educación Básica y la Educación Media. Y si bien existe una asignatura específica de Educación Ciudadana para tercero y cuarto año de enseñanza media, esto es insuficiente para una formación integral y puede quedar invisibilizado al resolverse solo mediante acciones episódicas, asociadas a efemérides y celebraciones con temas muy concretos.

Un enfoque similar arroja un estudio realizado por Orella y Muñoz (2019) que indagó en las concepciones y representaciones sobre la ciudadanía que poseen diversos actores de colegios municipales ubicados en dos regiones del sur del Chile, uno de los principales resultados señala que, a pesar de la política pública sobre formación ciudadana que existe en el país, persiste en la dimensión de un ciudadano ligado a derechos y deberes y un sentido marcadamente nacional. Estos antecedentes permiten observar la necesidad de diversificación de la educación de la ciudadanía en su proceso de implementación de la política pública.

Ahora bien, con un enfoque más propositivo, entre los variados desafíos que tiene la implementación de esta ley en el país, el estudio del PNUD señala la preparación del profesorado en formación ciudadana, a nivel de contenidos y didáctica como un asunto que requiere de apoyo con apremio (PNUD, 2018), puesto que la preparación técnica y profesional es clave para que la educación de la ciudadanía logre desplegar sus objetivos con efectividad y no solo como un plan normativo nominal, lo que es coherente con los resultados observados anteriormente.

Como se puede observar en estos antecedentes, las temáticas específicas abordadas por el enfoque de educación ciudadana que se está implementado en Chile aluden a dimensiones de enseñanza que son complejas, que involucran un conocimiento interdisciplinar de la sociedad, vistos en gran parte a través de las ciencias humanas o sociales, lo que favorece una educación integral y se complementa coherentemente con los objetivos de formación ciudadana de la Ley 20.911, pero que dista mucho con las principales acciones que se desarrollan en los establecimientos educacionales.

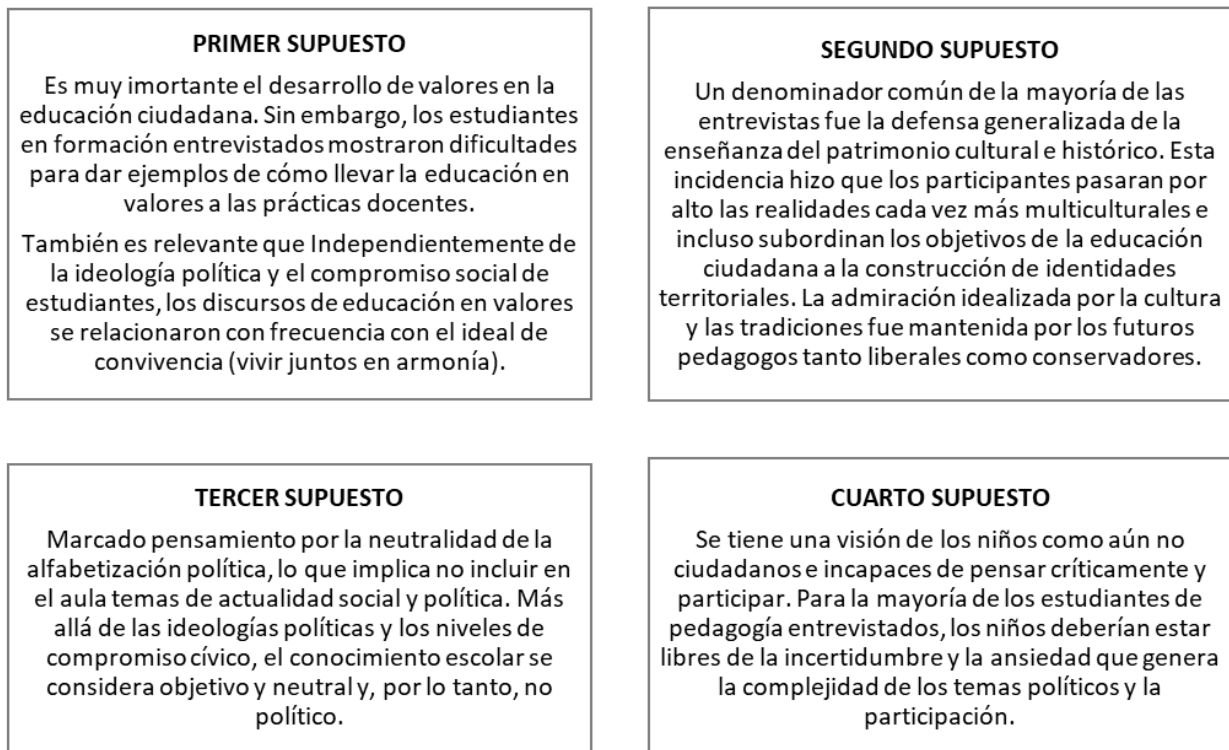
La formación ciudadana es un ámbito del conocimiento que es parte del sistema educativo y se compone de un contenido conceptual, procedimental y actitudinal, que puede ser sujeto de procesos didácticos y evaluativos. Esta definición de formación ciudadana interpela directamente a los programas de formación del profesorado debido a que deben dar respuesta a las demandas y necesidades de preparación profesional de sus estudiantes en temas concretos de educación de la ciudadanía, es decir, sus procesos pedagógicos. (Contreras & Sánchez, 2020, p. 338)

En el caso de Chile, esta interpelación impacta la formación pedagógica de todas las disciplinas, pero con especial énfasis a la educación de párvulos, enseñanza general básica y educación en historia, geografía y ciencias sociales, ya que son las áreas que tienen asignada más responsabilidad a la hora de llevar acciones de formación ciudadana o de lleno, como en el caso de historia, geografía y ciencias sociales, son estas y estos los profesionales a los que les corresponde la enseñanza de la educación ciudadana durante los dos años anteriores a que los estudiantes cumplan la mayoría de edad y puedan conseguir su ciudadanía jurídica.

Para comprender este fenómeno se ha tomado como referente a uno de los países que más ha avanzado en la investigación sobre educación ciudadana, Nueva Zelanda, en particular, resulta sumamente relevante el estudio de Estellés *et al.* (2021) que aborda el consenso sobre los fines de la educación para la ciudadanía en la formación del profesorado. Esta investigación tiene por objetivo explorar las concepciones de la educación ciudadana compartidas por profesores en formación con diferentes ideologías políticas y niveles de compromiso cívico.

Los resultados de este estudio tienen profundas implicaciones para los cursos de formación del profesorado destinados a fomentar la inclusión curricular de temas sociales de actualidad. El estudio sugiere que estudiantes de pedagogía con diferentes ideologías políticas y niveles de compromiso cívico comparten un conjunto de creencias sobre la función de la educación ciudadana que se sostiene en cuatro supuestos principales (Estellés *et al.*, 2021, pp. 15-16):

Figura N° 5. Supuestos sobre los consensos sobre los fines de la educación ciudadana



Fuente: Elaboración propia a partir de Estellés *et al.* (2021)

Para Estellés *et al.* (2021) estos supuestos ponen a la luz el alcance que la formación docente tiene sobre las convenciones adquiridas durante los procesos de socialización escolar puesto que juega un papel altamente importante en la formación de las comprensiones de los futuros estudiantes de pedagogía sobre la formación ciudadana. Sin duda, esta investigación es un importante referente para esta tesis doctoral, puesto que valida y valora el estudio sobre educación en contexto de formación inicial docente junto con sugerir que la investigación sobre formación ciudadana debe ampliarse y profundizar en el conocimiento de estudiantes de pedagogía.

1.2.1.- El aterrizaje de la educación ciudadana a la formación del profesorado en Chile

La educación superior tiene el compromiso social de responder a las demandas y necesidades del contexto para el que forma profesionales. Este proceso se construye en las comunidades científicas que conforman las casas de estudio, pero también con lineamientos que el Estado a través del Ministerio de Educación va estableciendo, a modo de asegurar la calidad de la educación. Es así como los planes de estudio deben estar en coherencia con los programas de estudio (que diseñan las actividades a desarrollar en el aula escolar), las pruebas de medición escolar (para distintos niveles y la prueba de selección para ingresar a la

universidad), y los estándares de desempeño de los docentes que se elaboran a partir de los aprendizajes que señala el currículum.

En 2021, después de un largo proceso de elaboración a cargo del Ministerio de Educación de Chile y su aprobación por el Consejo Nacional de Educación, se publicaron algunos de los nuevos *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía* (CPEIP, 2021). Entre los aprobados, están los correspondientes a las carreras de Educación Básica y Pedagogía en Historia y Geografía para educación media. Estos nuevos documentos, que actualizan la versión anterior del año 2012, presentan una serie de oportunidades para la formación inicial docente y, por ende, para las carreras de pedagogía de las universidades chilenas. Vale señalar, que para el caso de Educación Parvularia, siguen vigentes los estándares del año 2012, hasta que sea aprobada su actualización. En los estándares de las carreras incorporadas en este estudio, es posible distinguir una *episteme* de educación ciudadana en la formación inicial docente, en ámbitos pedagógicos o específicamente disciplinares.

Tabla N° 2. Estándares asociados a la educación ciudadana en carreras de pedagogía en estudio

Carreras de pedagogía	Estándares pedagógicos	Estándares disciplinares
Educación Parvularia	<ul style="list-style-type: none"> • Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. • Estándar 5: Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estándar 3: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia. • Estándar 8: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales.
Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 5: Establece un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia. - Estándar 6: Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y 	<ul style="list-style-type: none"> • Estándar C: Comprende los fundamentos conceptuales y morales de la convivencia y ciudadanía democrática, así como los requerimientos pedagógicos que demanda el desarrollo gradual en alumnos y alumnas de hábitos, habilidades y actitudes que permiten su participación activa, responsable y crítica en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, y su conocimiento inicial del sistema político

Carreras de pedagogía	Estándares pedagógicos	Estándares disciplinares
	hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.	democrático e instituciones fundamentales de este.
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje - Estándar 5: Establece un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia. - Estándar 6: Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estándar C: 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.

Elaboración propia a partir de CPEIP (2012, 2021b, 2021c)

En educación de párvulos es posible distinguir estándares sobre educación ciudadana que posicionan a las niñas y niños como sujetos de derechos y además buscan integrarlos a la vida en comunidad, con sus pares, la familia y su entorno. Estos aspectos son complejizados en la educación básica donde el concepto de comunidad de amplía a la integración en la sociedad democrática, poniéndose en valor el respeto por la diversidad y la inclusión. También, se busca el conocimiento cívico de los fundamentos de la ciudadanía. En la enseñanza media, a través de la pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, los estándares pedagógicos mantienen la línea formativa de la educación básica, pero se profundizan en los conocimientos disciplinares, integrándose un eje específico de educación ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo de competencias y habilidades para la participación crítica y constructiva en la sociedad. A partir de este estándar, es posible señalar que la formación inicial docente en términos de formación ciudadana se vuelve multifocal, puesto que se compone de una episteme sobre conocimiento cívico (historia de la democracia o el funcionamiento de las instituciones), pero también de competencias y habilidades prosociales (participación, inclusión, desarrollo sostenible) y educación valórica (libertad, igualdad, justicia, entre otros). El descriptor del estándar señala lo siguiente:

El/la docente egresado/a comprende los fundamentos de la **ciencia y filosofía política** que permiten explicar y justificar el ideario democrático y sus bases conceptuales, históricas y morales. Promueve en sus estudiantes aquellas disposiciones necesarias para una **participación política** cimentada en el compromiso con los derechos humanos y los **valores** de libertad, igualdad, pluralismo, bien común, y justicia social. Comprende la historia de las nociones fundantes del **gobierno democrático**, desde el mundo clásico a la compleja institucionalidad del estado de derecho del presente; y asume la primacía moral de los **derechos humanos** como reguladores cruciales de las relaciones entre individuos y poder estatal. Asimismo, conoce los **riesgos (desafección política, corrupción, violencia) y desafíos (inclusión, equidad, desarrollo sostenible)**, que la sociedad y su dinamismo social, económico y cultural le plantean al sistema político en forma permanente. 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. **Utiliza recursos didácticos y artefactos culturales** variados en la realización de sus clases (objetos, textos y relatos en formatos físicos y digitales, y salidas a terreno), y ofrece retroalimentación y oportunidades variadas de evaluación formativa. (CPEIP, 2021c, p. 86) (Énfasis de la investigadora)

En este contexto surgió la inquietud por identificar y comprender el pensamiento que estudiantes de pedagogía tienen sobre la educación de la ciudadanía, principalmente porque los profesores que están en el sistema ya tienen una formación profesional que se adapta a los requerimientos del medio, como es el surgimiento de la Ley 20.911, pero aquellos estudiantes que entran a su formación inicial docente están en plena fase de conocimiento e integración a un ámbito educativo innovado. La educación de la ciudadanía ha estado siempre presente en el sistema educativo chileno, pero desde el año 2016 se presenta con nuevos objetivos y contenidos, por lo tanto, nuevos desafíos para la formación inicial docente.

1.3.- Pregunta y objetivos de investigación

El **objetivo general** de esta investigación es establecer las convergencias y/o divergencias de la función pedagógico – política de la Formación Ciudadana entre la construcción teórica y el pensamiento que estudiantes de pedagogía poseen sobre esta disciplina.

Para resolver este propósito se han planteado los siguientes objetivos específicos:

Objetivos específicos cualitativos:

- 1.- Delimitar un marco epistemológico de la Formación Ciudadana a partir de categorías teóricas que integren su función pedagógico – política.
- 2.- Caracterizar el pensamiento pedagógico y la idea de formación ciudadana que surge de estudiantes de Educación parvularia, Pedagogía general básica y Pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales.

Objetivos específicos cuantitativos:

- 1.- Diseñar y validar un instrumento métrico sobre el pensamiento en Formación Ciudadana de estudiantes de Educación parvularia, Pedagogía general básica y Pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales.
- 2.- Describir el pensamiento sobre la función pedagógico-política de la formación ciudadana en estudiantes de Educación parvularia, Educación básica y Pedagogía en historia y geografía mediante instrumento métrico.

La ciudadanía se construye culturalmente y en ese sentido la formación ciudadana cumple con una función pedagógico - política, por lo que es importante identificar aquello que los jóvenes entienden y cómo proyectan su papel como educadores, así como su contribución a la sociedad en este ámbito. La función pedagógica es el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, son competencias que capacitan para construir hechos y decisiones pedagógicas en las tareas propias del trabajo docente. (Tourrián, 2013)

La formación de la ciudadanía es un área de conocimiento que forma parte del sistema educativo tanto como las disciplinas de las ciencias sociales y naturales que, se integran en el plan de estudios según lo indican las tendencias paradigmáticas de cada sociedad y su contexto. A partir de un enfoque teórico de construcción epistemológica ¿cuál es la función pedagógico – política de la formación ciudadana en el sistema educativo chileno? y, considerando que los estudiantes de pedagogía tendrán que desempeñarse como formadores en ciudadanía ¿cuál es su pensamiento sobre el ámbito de la función pedagógico-política de la formación ciudadana? Finalmente, ¿existen convergencias y/o divergencias en la función pedagógico – política de la Formación Ciudadana entre la construcción teórica y el pensamiento que estudiantes de pedagogía poseen?

1.4.- Relevancia y originalidad de la investigación

La educación de ciudadanas y ciudadanos en nuestro país ha sido una preocupación permanente, por las implicancias que tiene en la construcción de la nación, en la defensa del bien común y el fortalecimiento del sistema democrático. Además, en su configuración actual como disciplina de estudio, la formación ciudadana abarca amplios y complejos contenidos, desde el desarrollo de competencias prosociales fundamentales como la capacidad de diálogo, la defensa de los Derechos Humanos, y la formación valórica de la subjetividad política de niñas, niños y jóvenes. Por lo tanto, es un ámbito que debe estar en permanente revisión de sus bases epistemológicas y ontológicas.

La formación ciudadana vigente en nuestro país tiene un extenso despliegue desde su constitución como política pública hasta su implementación materializada en un Plan de Formación Ciudadana o en el curso de Educación Ciudadana que se imparte en la enseñanza media. Muchos actores participan en la formación ciudadana de niñas, niños y jóvenes, por lo que es pertinente explorar el pensamiento de estudiantes de pedagogía que se desempeñarán en este importante rol social.

La investigación académica ha aportado con una gran batería de conocimiento sobre la formación ciudadana centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Reichert y Torney-Purta, 2019; Cox y Castillo, 2015; Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, 2015; Schulz, Ainley, Friedman y Lietz, 2011; Fierro, 2007; MINEDUC, 2004); sin embargo, las necesidades del medio educativo se han profundizado y se han trasladado hacia el fenómeno de la formación de profesores.

En los últimos años también se han desarrollado relevantes estudios que analizan la relación entre la formación inicial docente y la educación ciudadana, entre ellos Garrido y Jiménez (2021) señalan como problemática que a pesar de que la formación ciudadana es un requerimiento del sistema escolar se encuentra escasamente incorporado en la formación inicial docente y que existe una tensión entre los intereses transformadores e innovadores de los profesores en formación, con las dinámicas más normativas que están instaladas en las escuelas.

En el contexto de la formación inicial docente de España, Estepa y Delgado (2021) abordan la necesidad de profundizar en el ámbito didáctico de la educación ciudadana, identificando las posibilidades favorecedoras para el aprendizaje de la educación patrimonial como contenido controversial para el desarrollo del pensamiento crítico y el debate democrático, detectando que se requiere continuar con la investigación sobre la didáctica de la formación ciudadana.

El pensamiento de estudiantes de pedagogía también ha sido foco de estudio, Lobatón-Patiño *et al.* (2020) lo abordan desde la denominación de racionalidades subyacentes en el discurso de formación ciudadana en estudiantes de pedagogía, visibilizando tres racionalidades sobre formación ciudadana: técnica,

práctica y emancipatoria. Identificando un modelo de formación ciudadana que privilegia lo ético-social, pero que omite la dimensión ético-política.

En esta misma línea de investigación, otra referencia significativa es el estudio que en 2019 desarrollaron Yemini *et al.* (2019) puesto que abarcaron una revisión sistemática sobre la educación para la ciudadanía global en los programas de formación del profesorado entre 2006 y 2017, identificando la tendencia que tienen las investigaciones a centrarse en los temas que aborda la educación ciudadana, entre ellos conceptos educativos, globalización y cultura, aprendizaje de idiomas y educación para la sostenibilidad medioambiental.

Como se puede observar, hay una tendencia a estudiar la formación pedagógica de las y los futuros formadores en ciudadanía, sin embargo, faltan sistematizaciones que ahonden en las definiciones que se configuran en la formación inicial docente en la voz de quienes estudian pedagogía y cuentan con su propia perspectiva sobre su rol político y social. El valor de esta tesis es actualizar y fortalecer una definición compleja de educación ciudadana que responda a los desafíos sociales actuales y que destaque las necesidades formativas de estudiantes de pedagogía.

Esta investigación, además de explorar en un grupo de estudio acotado, ofrece una metodología mixta que aporta a la innovación en los estudios sobre educación, aportando en originalidad con un cuestionario como instrumento de medición validado en términos de constructo y contenido, para poder ser aplicado en nuevas investigaciones, y de ese modo fortalecer los planes de formación del profesorado en el país.

Por estos motivos es que la investigación que se propone es relevante y representa una necesidad, que desde la academia debe ser atendida, debido a que también somos responsables de actuar como agentes reflexivos y críticos en el trayecto de la política pública a las comunidades educativas.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.2.- El contexto neoliberal: un escenario hostil para la educación de la ciudadanía

En el marco de esta investigación es relevante identificar el contexto en que se sitúa la educación de la ciudadanía: una sociedad que ha funcionado por más de cuatro décadas al alero del modelo económico neoliberal y en un escenario global de mercado transnacionalizado. Esto ha implicado múltiples consecuencias, mayoritariamente negativas para los países del Cono Sur, más mercado ha significado menos Estado y con ello la pérdida de la soberanía nacional, en términos de regulación de derechos sociales, económicos y específicamente laborales y medioambientales.

Esto ha dado paso a potentes cambios en los modos de integración social y “tienen lugar transformaciones sustanciales en las formas de entender lo político y practicar la política” (Vélez & Herrera, 2014, p. 151), el neoliberalismo ha causado una fragmentación social que ha desplazado y desafectado la vida política de las comunidades como resultado de formas de gobierno que propician algunas formas de participación y criminalizan otras, puesto que en la defensa del modelo neoliberal se validan formas de acción pública que no desafíen el sistema o alteren su *status quo*.

¿Cómo afecta esto a la educación, particularmente a la formación ciudadana y política de nuestras comunidades escolares? “El neoliberalismo necesita controlar el discurso educativo para inculcar sus valores en niños y jóvenes, en particular con respecto al éxito individual (autodeterminación) y la libertad de elección en las relaciones comerciales entre el individuo y otros.” (Picoli & Guilherme, 2021, p. 204).

Para profundizar en los efectos de este contexto hostil vale destacar la función político-pedagógica de las escuelas. Los procesos de formación política son permanentes e incluso cotidianos, podemos decir que la educación ciudadana es educación para toda la vida. En diversos espacios estamos permanentemente siendo motivados para asumir posiciones sobre asuntos de carácter público y de ese modo construimos tejido social. La escuela es uno de esos espacios en que los sujetos, niñas, niños, jóvenes se incorporan hacia lo colectivo y lo público en su infinita heterogeneidad económica, social, cultural y por su puesto pluralidad de pensamientos que van gatillando interacciones y formas de convivencia donde se experimenta el desafío permanente del consenso y del disenso.

En consecuencia, lo que se enseña en las escuelas y cómo se enseña es altamente importante para la formación ciudadana: “curriculum policy documents also have an important political function in making ideological statements about the role of schools in society and how the next generation of citizens should be

shaped through education.”¹ (Butler & Milley, 2020, p. 3). Atendiendo a este estrecho vínculo entre la vida política y los aprendizajes que desarrollamos en la escuela, podemos identificar dos dimensiones concretas en que el contexto neoliberal afecta la educación de la ciudadanía: por un aparte causando una despolitización de la educación y por otra, un modelo de formación ciudadana genérica, no situada y colonializada, pasiva frente al *status quo*.

Los principios del neoliberalismo se sostienen en los preceptos del mercado, los que a su vez son incompatibles con la cultura democrática. Harvey (2007), plantea que los valores de la libertad individual profesada por el neoliberalismo no son compatibles con la justicia social, debido a que esta última aboga por la solidaridad social y una disposición a someter las carencias, necesidades y deseos individuales por una lucha más general como es la igualdad social o la justicia medioambiental:

Los teóricos del neoliberalismo albergan profundas sospechas hacia la democracia. El gobierno de la mayoría se ve como una amenaza potencial a los derechos individuales y a las libertades constitucionales. La democracia se considera un lujo, que únicamente es posible bajo condiciones de relativa prosperidad. (Harvey, 2007, p. 75)

El objetivo de la formación ciudadana es aportar al desarrollo de conocimientos y competencias prosociales que defiendan los derechos humanos, fomenten la cultura democrática y favorezcan la lucha por la justicia social. Pero, el neoliberalismo se conduce en la dirección opuesta, de la mano del individualismo y el consumismo, puesto que desalienta la idea de un *ethos* social basado en la comunidad que es política, deliberante, activa, con pensamiento crítico, memoria histórica e identidad intercultural.

La educación que le acomoda al modelo neoliberal es entonces, pasiva, tecnicista y paradójicamente despolitizada, pues intenta eliminar la discusión de temas filosóficos, sociológicos y políticos, dificultando el pensamiento crítico y reflexivo. El trabajo del profesorado también se vuelve más regulado y controlado, reduciendo la autonomía del trabajo pedagógico (Giroux & Figueiredo, 2020, p. 12).

Esto sucede cuando los esfuerzos por educar en ciudadanía se traducen en la transmisión de conocimiento cívico limitado al saber sobre leyes, la estructura institucional, planeación y gestión de los recursos públicos y la historia política tradicional, que suele ser hegemónica y heteropatriarcal. Este modo monofocal de entender la educación ciudadana termina legitimando a las élites políticas que no son representativas de la sociedad que gobiernan y, al orden social de segregación y desigualdad económica, alejando la reflexión sobre la falta de equidad y la exclusión. (Hurtado y Álvarez, 2006).

¹ “Los documentos de política curricular también tienen una importante función política al hacer declaraciones ideológicas sobre el papel de las escuelas en la sociedad y sobre cómo debe formarse la próxima generación de ciudadanos a través de la educación.” (Butler y Milley, 2020, p. 3) Traducción propia.

Los antecedentes compartidos en el planteamiento del problema de esta investigación evidencian que nuestro sistema educativo ha incorporado en su *episteme* nuevos contenidos, que amplían la perspectiva monolítica de la educación cívica. Las políticas públicas como la Ley 20.911, el curriculum escolar vigente y los estándares de desempeño pedagógico y disciplinar, demandan saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares complejos, que atiendan a una ciudadanía mundial de cara a múltiples problemáticas.

2.2.- La educación de la ciudadanía, una política pública de Estado

La formación ciudadana es un ámbito del conocimiento, que al igual que otras disciplinas que integran el plan de estudios del sistema educativo, ha tenido transformaciones a lo largo de su historia (Contreras & Sánchez, 2020). Estas transformaciones pueden observarse desde sus fundamentos epistemológicos, hasta sus propósitos, contenidos y didáctica. En Chile tradicionalmente se han distinguido dos fases de su presencia en el sistema educativo chileno, una posicionada en la educación cívica y otra en el enfoque de formación ciudadana (Cox y Castillo, 2015; Mardones, 2018), la primera identificada desde la construcción del Estado chileno hasta la Dictadura cívico militar de 1973 y la segunda asociada al proceso de retorno a democracia en la década de los años 90. Ambas fases, lejos de establecer una mirada reduccionista sobre su historia, han sido referente para comprender un proceso que está en permanente evolución y dinamismo.

En la historia de Chile, la educación formal consideró desde sus orígenes la responsabilidad de formar ciudadanos como asunto clave en la construcción del Estado - nación. Esta primera fase se prolonga hasta el período de la Dictadura cívico militar que finaliza en 1990, y se le denomina educación cívica. Durante los siglos XIX y XX se llevó a cabo la construcción de un sistema nacional de educación, en este contexto la educación pública debía chilenizar y ser garantía de una unidad moral. Serrano (2018) señala que la formación de la conciencia histórica durante este período fortaleció un proyecto de sociedad, identidad y pertenencia, con relación a la educación de la ciudadanía:

La educación formaría al ciudadano virtuoso responsable de la polis y del bien común a través del desarrollo de la razón. De allí que en sus inicios la elite letrada recibiera una educación clásica mientras los sectores populares debían ser iniciados en las destrezas de la escritura para acceder a la razón y transformarse en ciudadanos virtuosos, además de sujetos laboriosos. (Serrano, 2018, p. 12)

En estos términos, la educación de ciudadanos virtuosos a comienzos del siglo XX también se centró en el cumplimiento de deberes como el servicio militar, y la participación electoral (de los hombres alfabetos) y el fomento de los valores patrios. Este último aspecto, para un Estado en construcción, fue tan fundamental que hizo de la educación de la ciudadanía un dispositivo de creación de identidad nacional:

Ser chileno era pertenecer a una raza que modelaba un ethos cultural particular, que inspiraba una determinada forma de ser. Ser patriota era ceñirse a ese ethos, era expresar un amor incondicional por la tierra en que se había nacido, su historia y su gente, que no pasaba por el tamiz de la razón, sino por el sentimiento y la emoción. (Lira, 2013, p. 59)

En 1929 se crea el Reglamento General de Escuelas Primarias que, vigente hasta la década del 60, consideró la instrucción cívica como un contenido de las Ciencias Sociales, en conjunto con la Historia y la Geografía. Debido a la influencia de la cuestión social, se promovió un enfoque de conciencia crítica en la educación de principios de siglo, sin embargo, durante este período la educación de la ciudadanía se centró en el conocimiento de las leyes sociales. (Mardones, 2018)

La idea Escuela Nacional Unificada que fue proyectada por la Unidad Popular en la década de los años 70, influenciada fuertemente por la pedagogía crítica de Paulo Freire, daría continuidad al enfoque de formación integral y transversal del individuo a través de la educación ciudadana, que venía siendo instaurado por la Revolución en Libertad del gobierno de Frei Montalva. Sin embargo, este proyecto educativo fue abortado drásticamente a partir del Golpe Militar acaecido en Chile en 1973.

La Dictadura cívico militar, pondría en jaque la identidad de la educación de la ciudadanía, tanto en sus contenidos, como el accionar mismo de su implementación. A partir de 1980 con el propósito de dar a conocer a las futuras generaciones el contenido de la Constitución Política de la República, Decreto Ley 3.464, se repone en el currículum escolar la Educación cívica. Esta realidad reflejó una paradoja identitaria para la educación de la ciudadanía, puesto que un sistema educativo enmarcado en una dictadura debió enseñar a niñas, niños y jóvenes que Chile es una democracia. La democracia estaba transitoriamente suspendida, tutelada por las Fuerzas Armadas que eran garantes del orden institucional, dado por la Constitución, pero vedado para la ciudadanía incluso en sus Derechos humanos. (Heiss, 2020)

Este modelo de educación cívica da un giro al mismo tiempo que nuestro país vive el proceso de transición a la democracia en la década de los años 90, y lo que sigue a este período sintetiza una segunda fase que se centra en la idea de formación ciudadana. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza del 10 de marzo de 1990, estableció Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, que las escuelas en autonomía integran a sus propios planes y programas de estudio. El gobierno de Patricio Aylwin no logró definir el marco curricular que debía acompañar a la ley, ya que no hubo consenso sobre los contenidos de la educación cívica, debido a las divergentes concepciones que tuvieron sobre ella gobierno y oposición. “Eran los asuntos que definían la ciudadanía en torno a los temas emergentes (género, medio ambiente y derechos humanos) los que explican el bloqueo del proyecto por parte de la derecha” (Mardones, 2018, p. 750)

Durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz – Tagle, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación creó el marco curricular para la Enseñanza Básica, aprobado en 1996 y Enseñanza Media en

1998. Este marco contenía un conjunto de orientaciones valóricas denominadas Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios, parte importante de estos objetivos están asociados a educación para una formación ciudadana (Olivo, 2017). La idea de educación cívica centrada en el conocimiento sobre el Estado y el sistema político se amplía integrando habilidades y valores prosociales, se espera que a través de una formación transversal e interdisciplinaria la nueva educación ciudadana aborde temáticas como la equidad, la tolerancia y la diversidad.

En el segundo gobierno de la presidenta Bachelet, se convocó al Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción, que fue conocida popularmente como Comisión Engel, esta agrupación señaló como una de sus principales recomendaciones de frente a la necesidad de robustecer el sistema político democrático del país, el fortalecimiento de la formación cívica en el sistema escolar. (Consejo Asesor Presidencial, 2015)

A partir de este señalamiento, actualmente se está llevando a cabo el proceso de implementación de la Ley 20.911, que fue promulgada en 2016, estableciendo la exigencia de que todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado cuenten con un Plan de Formación Ciudadana (Ministerio de Educación, 2016). En este escenario la formación ciudadana es descrita como un:

Proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas. (MINEDUC, 2016, p. 11)

Esta nueva definición, que es la concepción vigente sobre la formación ciudadana en el sistema educativo chileno, evidencia un aumento en la complejidad de la idea de educación de niñas, niños y jóvenes, dinamizando las posibilidades de aprendizaje en todas las dimensiones de acción de una comunidad educativa. Además, la ley presenta un set de nueve objetivos de formación ciudadana que orientan a los establecimientos educacionales a integrarlos en la medida en que sean compatibles con sus propios sellos institucionales y proyectos educativos.

La educación de ciudadanas y ciudadanos en nuestro país ha sido una preocupación permanente, por las implicancias que tiene en la construcción de la nación, en la defensa del bien común y el fortalecimiento del sistema democrático. Además, en su configuración actual como disciplina de estudio, la formación

ciudadana abarca amplios y complejos contenidos, desde el desarrollo de competencias y habilidades prosociales fundamentales como la capacidad de diálogo, la defensa de los Derechos humanos, y la formación valórica de la subjetividad política de niñas, niños y jóvenes. Es, por lo tanto, un ámbito que debe estar en permanente revisión de sus bases epistemológicas.

2.3.- Los temas relevantes para la educación de la ciudadanía en Chile

Para esta investigación son fundamentales dos publicaciones surgidas en 2018 y 2019. Ambas definen los asuntos que son, o al menos debiesen ser, centrales en la educación de la ciudadanía. “Ciudadanías en conflicto: enfoques, experiencias y propuestas” (Berrios y García, 2018) resultado de un trabajo interdisciplinario ejecutado en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile y “Escuela y Formación Ciudadana: temas, escenarios y propuestas para su desarrollo” (Muñoz y Torres, 2019). Con el objetivo de identificar la importancia que tiene este tema de investigación, a continuación, se presentarán las tensiones y problemáticas que aportan estas publicaciones y que son coherentes con el enfoque de este proyecto de tesis doctoral dirigido hacia la investigación educativa de la formación ciudadana.

2.3.1.- Ciudadanías en conflicto

La publicación “Ciudadanías en conflicto: enfoques, experiencias y propuestas” (Berrios y García, 2018) compila una serie de textos que reflexionan desde el punto de vista teórico y práctico sobre las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales de las últimas décadas y cómo estas demandan una serie de características del modelo educativo que se requiere para la formación ciudadana.

El texto se estructura en tres secciones, la primera corresponde a una serie de reflexiones sobre el concepto ciudadanía, desde sus ideas fundacionales hasta los dilemas teóricos de la actualidad (Aurenque y de la Ravanal, 2018; Mella, 2018; Neira, 2018). La segunda sección aborda específicamente el tema de la educación ciudadana, considerando aspectos ontológicos, la relación de la ciudadanía con la globalización y el neoliberalismo, la segregación socioeconómica y la acción transformadora que debe tener la formación ciudadana en la escuela. (Friz, 2018; García y Córdoba, 2018; Jorquera, 2018; Retamal, 2018). Una tercera sección dedica el espacio de reflexión a los actores y las llamadas ciudadanías emergentes, evaluando la evolución de la participación política en Chile, los movimientos sociales como las demandas de los estudiantes secundarios o las disidencias sexuales. (Barrientos y Espinoza, 2018; Berríos y Tapia, 2018; Núñez *et al.*, 2018)

Para los propósitos de esta investigación es importante la perspectiva que Retamal (2018) desarrolla en el libro, puesto que afirma que la formación ciudadana puede ser parte de una comprensión más amplia de la educación y que dicho ethos puede ser transformado y adaptado a una nueva forma de autoconciencia

de la ciudadanía en tanto individuos como en el contexto de la globalización. Específicamente sobre la realidad del país señala que:

La educación ciudadana en el caso chileno está ante una situación extraordinaria ya que habiendo desaparecido hace casi veinte años, con su retorno se abre la posibilidad de una discusión profunda de su sentido, que además es impulsada por la politización creciente de la sociedad chilena. (Retamal, 2018, p. 143)

Con una perspectiva crítica García y Córdoba (2018) señalan que también debemos contemplar las características institucionales de nuestro sistema escolar (financiamiento compartido, procesos de selección de estudiantes en establecimientos financiados con fondos públicos, estudiantes en situación de vulnerabilidad, entre otros) que han creado un escenario de mercantilización de la educación lo que es causal incuestionable de un estado de segregación socioeconómica. Según las autoras “existe consenso en que el alto grado de segregación del sistema escolar chileno puede tener un efecto negativo en cuanto a la formación de ciudadanos capaces de convivir en una sociedad cada vez más plural.” (García y Córdoba, 2018, p. 195) esto exige que el espacio escolar asegure una renovación de la experiencia pedagógica en ambientes altamente democratizados. Esto solo será posible en un ambiente escolar democrático que, para alcanzarse, requiere de un cambio de la cultura escolar, del tipo de relaciones y de la naturaleza de la convivencia que se desarrolla dentro del espacio educativo.

La evaluación de Jorquera (2018) es bastante complementaria a lo que plantearon las autoras anteriores y añade algunos aspectos que permiten justificar la necesidad de profundizar en investigaciones sobre formación ciudadana. La autora señala que para cumplir con las demandas que nuestra sociedad hace a esta disciplina es necesario:

a) Actualizar los programas de Formación Inicial Docente:

Que se promueva el desarrollo de programas que incorporen oportunidades concretas para que los futuros profesores puedan abordar didáctica y conceptualmente, las exigencias del nuevo modelo de educación ciudadana, desde enfoques pedagógicos que consideren el impacto de las dimensiones socioculturales en los procesos de enseñanza aprendizaje. (Jorquera, 2018, p. 215)

b) Actualización curricular:

Se debe promover el desarrollo de espacios para que los estudiantes puedan participar activamente en la experiencia escolar y desarrollar a través de ella, las competencias ciudadanas que se requieren para participar en el campo del poder, especialmente en aquellos sectores que no cuentan con instancias de socialización primaria que asegure su desarrollo. (Jorquera, 2018, p. 215)

c) Construcción de espacios escolares con mayor mixtura social:

Nuestro país tiene como tarea pendiente la conformación de un sistema educativo que permita efectivamente convivir con los otros y formar ciudadanos que cuenten con el capital puente que se requiere para el desarrollo de un sistema democrático cohesionado y estable. (Jorquera, 2018, p. 215)

d) Democratización de las organizaciones de educación superior que realizan Formación Inicial Docente:

Es fundamental para que los futuros profesionales tengan experiencias significativas que permitan la generación de sistemas de creencias que medien positivamente en los desafíos que implica la democratización de la escuela. (Jorquera, 2018, p. 218)

Las evidencias hasta aquí señaladas permiten identificar la pertinencia de este proyecto de investigación doctoral y el aporte que podría significar para un tema contingente de la realidad educativa del país. El siguiente texto que se revisa facilita profundizar en el contexto externo al sistema educativo, pero que lo impacta directamente y que son realidades que tienen vínculo estrecho con la educación de la ciudadanía, posicionándola como una disciplina que es un campo abierto para su investigación.

2.3.2.- Escuela y formación ciudadana

El texto editado por Muñoz y Torres (2019) se compone de diferentes capítulos que pasan revista a problemáticas actuales de la sociedad chilena y que están estrechamente vinculadas al sistema educativo y pueden ser identificadas como asuntos de interés de la enseñanza de educación ciudadana.

Muñoz *et al.* (2019) proponen la idea de “ciudadanizar la escuela” reconociendo los desafíos que presenta nuestro sistema educacional, con relación a la formación ciudadana, entre los cuales se destacan: 1) Hacer de la formación ciudadana una tarea explícita en los contextos escolares. 2) Acercar la formación ciudadana a los intereses de los estudiantes. 3) Superar el vínculo con lo estrictamente político. 4) Potenciar los análisis colectivos por sobre los individuales. 5) Ampliar el concepto de ciudadanía elector al de actor social. Estas necesidades surgen porque se identifica cierto temor por parte del profesorado que lleva más años en el servicio, ya que la temática de la educación ciudadana estuvo por muchos años sometida a límites; por otro lado, desde las nuevas generaciones docentes, existe un desencanto generalizado hacia nuestro actual sistema político, lo que también dificulta lograr un cambio en el imaginario social, sobre la formación ciudadana como parte fundamental de la educación.

Otro asunto de alta importancia tratado en este libro es la vinculación de la Educación en Derechos humanos con la Formación Ciudadana. Gauché (2019) hace una correlación entre conceptos como “educación para la paz”, “educación para la democracia” y “educación cívica o ciudadana”, en donde señala que todos estos están evidentemente conectados con la idea de Educación en Derechos humanos y Formación Ciudadana, ya que la sociedad civil ha tratado de mantener viva la memoria histórica por el recuerdo de diversos episodios trágicos ocurridos en el siglo XX. De este modo, la Educación en Derechos humanos se hace

presente con la finalidad de formar futuros ciudadanos que no repitan ese pasado, avanzando hacia una sociedad democrática más justa y pacífica. También se le da relevancia a distintos tratados internacionales a los que Chile se encuentra adscrito, en donde se señala que estos han ayudado a establecer un marco normativo que puede contribuir en la formación ciudadana del país. Sin embargo, no basta con conformar parte de esta institucionalidad internacional, ya que los países deben contextualizar cuáles son las necesidades del país para así poder implementar políticas públicas que sean atingentes a su realidad nacional. (Gauché, 2019).

Considerando el contexto de los importantes procesos migratorios que han impactado en Chile durante las últimas décadas y la necesidad de integrar un enfoque intercultural a nuestro sistema educativo, y reconociendo el valor de la diversidad en las aulas, se presentan dos capítulos relacionados con esta realidad. En “Desafíos y oportunidades en el ámbito de la educación en contextos de alta migración: el caso de la Región de Antofagasta desde la mirada de educadoras, educadores, profesoras y profesores” (Pinochet *et al.*, 2019) se pone luz sobre las y los docentes que son quienes interactúan de manera más directa en el contexto educativo. En el caso particular de la Región de Antofagasta, se da un fenómeno similar al concepto de *guetización*, ya que las y los estudiantes migrantes se concentran principalmente en colegios municipalizados del centro de la ciudad, segregando su integración a ese delimitado espacio. Se da relevancia a las opiniones dadas por las y los docentes de la zona, quienes manifiestan que si bien el derecho a la educación se está cumpliendo, en tema de equidad e inclusión aún falta trabajo por hacer, en donde se hace necesaria una capacitación a nivel nacional en función de una educación intercultural, ya que en ocasiones existen barreras como el idioma o al no tener las herramientas para integrar la interculturalidad dentro se les limita los espacios de participación a los estudiantes migrantes (Pinochet *et al.*, 2019)

Identificando tensiones de la misma naturaleza, Carrillo y Montanares (2019) se centran en los desafíos que presenta la interculturalidad dentro de la educación chilena, indicando que la enseñanza y ejercicio de una ciudadanía intercultural, podría garantizar a todos los individuos el sentirse parte de una comunidad que respete y resguarde sus culturas y derechos. Las autoras proponen el rol del profesorado como fundamental para lograr una formación ciudadana integral, en contexto de interculturalidad.

El objetivo primero y el fin último debe ser la ciudadanía para la perdurabilidad de la democracia, y es en este punto donde se deben intersectar los valores que promuevan el diálogo intercultural en el que se construya comunidad de la mano con la diversidad cultural. (Carrillo y Montanares, 2019, p.100).

Sus propuestas centrales son: 1) Construir una didáctica de formación ciudadana que incluya elementos como la identidad y cultura de los estudiantes. 2) Priorizar saberes previos del estudiantado. 3)

Diseñar metodologías de indagación. 4) Incluir espacios de socialización y discusión. 5) Incluir proyectos con inclusión de la familia y la comunidad.

Los contenidos de enseñanza de la formación ciudadana son controversiales puesto que implican ahondar en debates políticos y sociales que pueden estar polarizados (Mardones, 2018), recogiendo este escenario Salazar *et al.* (2019) examinan la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la formación ciudadana a través de temas controversiales, relacionándolos a los cambios sociales y culturales a los que actualmente se ven enfrentadas las sociedades contemporáneas occidentales. De esta manera identifican estas temáticas como una herramienta u oportunidad para mejorar la participación ciudadana de adolescentes y jóvenes, ya que las temáticas centradas en el conflicto brindan oportunidades para generar dialogo, y desde ahí se puede generar que las y los estudiantes entiendan problemáticas de nuestra actualidad. Por consiguiente, a partir de este capítulo los autores manifiestan que la competencia social y ciudadana, si se puede desarrollar en el aula a partir de la problematización de temas relevantes o controversiales, a pesar de que muchas veces estos son asuntos donde realmente no existe un consenso ni definiciones claras, manteniendo siempre a los grupos sociales en posturas dicotómicas. (Salazar *et al.* 2019)

En la misma línea de reflexión Vásquez y Vásquez (2019) plantean que, para fortalecer una ciudadanía democrática desde las escuelas, es necesario desarrollar en el proceso formativo de las y los estudiantes un conjunto de actitudes, valores y principios en relación con la tarea de afrontar una participación real y comprometida en la sociedad. Por lo tanto, ser un ciudadano activo y democrático se aprende, teniendo las escuelas un rol protagónico al momento de formar futuros ciudadanos y ciudadanas responsables para participar activamente en la resolución de problemas en nuestra sociedad.

La democracia abarca aspectos ciudadanos como los derechos y deberes de todos; así fortalecer la formación de una ciudadanía democrática busca desarrollar en la escuela actitudes, valores y principios acordes para afrontar la participación real y comprometida en la sociedad, en base al respeto y a la tolerancia, entendiendo que el ser ciudadano es un proceso que se puede generar a través de los procesos educativos; por lo tanto ser un ciudadano democrático se aprende y debe ser enseñado (Vásquez y Vázquez, 2019, p.171).

Otra dimensión que tiene importancia para la formación ciudadana en el contexto nacional es desarrollada por Araya y Álvarez (2019) y se refiere al vínculo entre la enseñanza de la geografía, la formación ciudadana y los problemas socioambientales. Los autores manifiestan que, para lograr el propósito principal de la educación geográfica, que es propiciar la relación del ser humano con el medioambiente desde una perspectiva integrada y sustentable, es necesario que se generen profundos cambios de vida y mayores conocimientos que fomenten y promuevan la conciencia pública ambiental.

La educación geográfica contribuye con la rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información para desarrollar una actitud cívica responsable. Así, por ejemplo, la empatía con los otros seres humanos y el compromiso por solucionar los problemas sociales son fundamento de una convivencia pacífica, tolerante y solidaria. (Araya y Álvarez, 2019, p.147).

Las temáticas que hasta acá se han revisado, Derechos humanos, procesos migratorios e interculturalidad, participación democrática y problemáticas socioambientales, como han sido presentadas por las diferentes autoras y autores, representan asuntos de central importancia para la enseñanza de la formación ciudadana y también son posibles de ser trabajados de forma transdisciplinar y transversal al currículum nacional, lo que combina bien con la propuesta de Plan de Formación Ciudadana que deben construir los establecimientos educacionales. Sin embargo, aunque la Ley 20.911 establezca que la formación de la ciudadanía debe estar presente en todos los niveles educacionales, es decir educación parvularia, básica y media, esto no asegura que se implemente de esa forma.

Muñoz *et al.* (2019) plantean que la Formación Ciudadana, específicamente en el nivel parvulario y la modalidad de adultos, se han visto enfrentadas a un espacio de poca construcción, reflexión y perfeccionamiento. Esto indica que en el nivel de Educación Parvularia y Educación en Adultos es necesaria la elaboración de investigaciones y propuestas vinculadas a la formación ciudadana que impliquen el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en niñas y niños relacionados con vivir en una sociedad democrática. Para el caso de la Educación en Adultos, se proponen mayores investigaciones y estudios para comprender las mejoras y complejidades que debe afrontar la formación ciudadana en este nivel (Muñoz *et al.* 2019).

A la luz de estos antecedentes vinculados a la investigación académica nacional, se refuerza el propósito de estudiar la educación de la ciudadanía, puesto que es una disciplina que está revestida de múltiples desafíos, ámbitos de profundización y problemáticas que al ser investigadas se transforman en una aportación a la política pública. En el siguiente apartado continuará la revisión de la literatura, abordando específicamente la idea de ciudadanía y los modos en que esta se vincula con la educación. Se presentan los principales referentes teóricos al respecto.

2.4.- La identidad de la ciudadanía

En Chile las primeras décadas del siglo XXI han sido testigo de múltiples demandas de movimientos sociales, que se aglutinaron en la exigencia de una nueva Constitución a partir del estallido social en octubre de 2019, lo que permite deducir que es pertinente reflexionar sobre el rol de la educación en este contexto y su función pedagógica a la hora de llevar a cabo proyectos de formación de la ciudadanía.

Considerando lo anterior y que “en la ciudadanía, son los ciudadanos quienes sustentan el sentido político de la comunidad y no al revés” (Savater, 2007, p. 161) es relevante la cuestión de la identidad de la ciudadanía actual, para comprender la identidad de los contenidos y propósitos que guían su educación, puesto que la educación participa de la construcción del sentido político de comunidad, pero hoy más que nunca debe hacerlo teniendo en cuenta una amplia, profunda y compleja gama de alteridades.

La idea de ciudadanía es tradicionalmente presentada desde su origen etimológico, la palabra latina *civitas*, que también es antecedente del vocablo ciudad. Semánticamente, la ciudadanía refiere a la pertenencia a la colectividad de ciudadanos y a las características que implica dicha pertenencia (Lizcano Fernández, 2012), que generalmente está asociada al reconocimiento de cierto estatus o posición social. En la Antigua Grecia tuvo un carácter político, en el sentido de que las personas participan en los asuntos públicos y buscan conjuntamente su bien y en la Antigua Roma, su énfasis fue de carácter más legal o jurídico, en la medida en que otorgaba una serie de derechos y deberes que hacía a los individuos iguales en una comunidad política (Cortina, 2009; Pérez, 2016; Savater, 2007)

La Ilustración significó importantes cambios para la idea de ciudadanía debido a que se eliminó el origen natural o divino del poder del rey y del Estado, el súbdito es sustituido por el ciudadano, co-depositario del poder y de la soberanía popular, amparado por el principio de igualdad de todos ante la ley y sujeto de derechos y obligaciones (Pérez, 2016). El impacto de este proceso es descrito con gran lucidez en 1784 por Kant en su ensayo ¿Qué es la Ilustración?:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía de algún otro.

Esta idea es relevante porque hace visible un aspecto profundamente esencial de la idea de ciudadanía, su carácter transformador del sujeto y de la sociedad, la identidad ontológica de la ciudadanía es entonces cambiante, porque su objetivo es hacer de las comunidades dimensiones habitables para el ser humano. Kant no solo habla de la Ilustración en su sentido historicista, sino que pone en evidencia las necesidades humanas para la vida en convivencia.

La ciudadanía se universaliza cuando acaba con los derechos particulares y con los diferentes estatus existentes en el modelo feudal. El estatus del ciudadano se basa en el primado de la ley y en el principio de igualdad como miembro de la sociedad. De todas formas, vale decir que dicha universalización de derechos siguió siendo un privilegio exclusivo del género masculino, habría que esperar al siglo XX para que las mujeres fueran consideradas ciudadanas y sujetos de derecho. En términos de la filósofa india Gayatri Spivak, vale

preguntarse si la identidad ontológica de la ciudadanía ha podido hacer hablar al subalterno (Spivak, 2003) y la subalterna.

Parece ser que la identidad de la ciudadanía se manifiesta de forma lógica cuando se distingue su impacto en el entendimiento de una forma de vida democrática, pero cuando se cala más profundo en la capacidad de hacer extensivo ese propósito a los otros, a las otras, su identidad se vuelve más bien monolítica. Si bien la crítica de Spivak no alude concretamente al debate sobre la ciudadanía, es clave insertarla en la discusión sobre los efectos de su identidad. Hasta acá se han revisado antecedentes que evidencian un carácter bastante eurocéntrico de la evolución del concepto, que no cabe duda ha sido la cuna de un desarrollo cultural que promueve un estilo de vida democrático, que ha resultado ser el más apropiado para la vida política en convivencia con otros, pero vale la pena señalar que este valor histórico no debe dar conformidad a los requerimientos que la sociedad hoy tiene sobre su vida política y más sobre el sistema educativo que debe trabajar laboriosamente por deconstruir el contenido de los otros como ciudadanos monolíticos, si no que construir sujetos políticos críticos capaces de habitar la alteridad. Con relación a la producción del conocimiento Spivak señala que:

No es sólo que todo lo que leen, crítico o acrítico, esté atrapado dentro del debate de la producción del Otro, apoyando o criticando la constitución del Sujeto como Europa. Es también que, en la constitución de tal Otro de Europa, se ha tenido mucho cuidado en obliterar los ingredientes textuales con los que tal sujeto pudiera categorizar, pudiera ocupar –¿invertir? – su itinerario –no sólo mediante producción científica e ideológica, sino también por medio de la institución de la ley–. (Spivak, 2003, p. 316)

En el siglo XX se reflexiona ampliamente sobre el concepto ciudadanía, conjugando las ideas de los liberales y los comunitarios: la idea de una sociedad justa propuesta por los liberales, y la necesidad de pertenencia a una comunidad propuesta por los comunitarios (Pérez, 2016). A mediados del siglo Marshall y Bottomore quienes plantean que la ciudadanía se compone de tres diferentes dimensiones. El componente civil, basado en la consideración de deberes tales como la libertad personal, la libertad de expresión, de pensamiento y de creencias, el derecho a la propiedad personal y a la justicia. Lo político, relacionado con la capacidad de participar en el ejercicio del poder público como miembro con responsabilidad política, o como votante. Y, lo social, referido al derecho de vivir una vida plena y civilizada, en un Estado que protege los derechos sociales y culturales de sus miembros. (Marshall y Bottomore, 1950)

A la idea de lo jurídico y lo político, estos autores suman el componente social, lo que amplía la mirada de la ciudadanía de un estatus del sujeto a una forma de vida cultural, que incluso tiene un carácter civilizador. Sin embargo, siguiendo el análisis poscolonialista de Spivak, esta sigue siendo una construcción hegemónica sobre lo que la ciudadanía significa, puesto que se le adjudica una identidad normativa.

Lo político, por ejemplo, es vinculado sugerentemente a lo valórico, a la responsabilidad, en una práctica específica que es el voto. El sufragio es un derecho constitucional que es normado jurídicamente, en Chile la Constitución Política de República indica a través del Artículo 13, quienes son ciudadanos:

Son ciudadanos los chilenos que hayan cumplido dieciocho años y que no hayan sido condenados a pena aflictiva. La calidad de ciudadano otorga los derechos de sufragio, de optar a cargos de elección popular y los demás que la Constitución o la ley confieran.

Adela Cortina señala que la suma de estas dimensiones se aglomera en una ciudadanía por identidad: “un concepto pleno de ciudadanía integra un *status* legal (un conjunto de derechos), un *status* moral (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad, por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad.” (Cortina, 2009, p. 151) Y este punto es clave, porque una imposición hegemónica de ciudadanía civilizadora no es lo mismo que una ciudadanía que se construye desde el sentido de pertenencia.

Hasta acá se han revisado algunos enfoques sobre la concepción más tradicional de la ciudadanía, aquella que se entiende en términos legales o jurídicos, donde el ciudadano o ciudadana es miembro de una sociedad que tiene reconocidos una serie de derechos y de obligaciones. La comunidad política en la que vive es la que le aporta un sentido de pertenencia y el sentimiento de su propia identidad. En este escenario habita la idea de educación cívica, que se limita a dar información sobre aspectos institucionales, leyes, buen comportamiento en la sociedad, normas de convivencia existentes, derechos y deberes y busca una socialización acrítica en los valores convencionales (Pérez, 2016).

Sin embargo, la cuestión de la ciudadanía hoy debiese estar espejando una identidad diferente en el sistema educativo, puesto que el comportamiento emancipador de las movilizaciones sociales, locales y globales, han dado cuenta de que no es suficiente una suma de conocimientos sobre la vida democrática. Jacques Rancière, propone una bidimensionalidad de la democracia, la policía y la emancipación, que supera la mirada tradicional de ser entendida solo como un sistema de gobierno en búsqueda del bien común y moviliza la reflexión hacia la idea de poder:

Un “poder del pueblo” es un poder aberrante respecto de la figura habitual del poder ejercido por hombres sobre otros hombres en nombre de una capacidad específica. El taller, la escuela, la iglesia, están gobernadas por aquellos a quienes la riqueza, el saber, la elección divina, les dan título para ejercer ese gobierno. (Rancière, 2006, p. 10)

En un sistema democrático, a esta lógica de adaptación de lo político, Rancière da nombre de policía, la que organiza la reunión de los hombres en comunidad bajo el consentimiento del gobierno que descansa en el poder de ejercer y distribuir jerarquía. Esta no es la esencia de la auténtica democracia. Una dimensión clave de lo político es el proceso de igualdad, que “consiste en el juego de prácticas guiadas por la

presuposición de la igualdad de cualquiera con cualquiera y de la preocupación por verificarla. El nombre más apropiado para designar este juego es emancipación.” (Rancière, 2006, p. 17) Toda policía niega o daña la igualdad, y esta solo es posible a través de la emancipación intelectual de los individuos.

Un modelo de formación ciudadana que distinga el contexto global y las necesidades locales de las sociedades comienza por el reconocimiento de su rol en la búsqueda de la justicia social, por lo tanto se posiciona en una idea de ciudadanía activa y crítica, enmarcada por la educación para una ciudadanía democrática y con enfoque de derechos humanos. Ser ciudadana o ciudadano, no es una condición innata del ser humano, es de hecho una categoría que se construye y que también implica un sentido de pertenencia en los miembros de una comunidad:

No hay democracia sin conciencia de pertenencia a una colectividad política, una nación en la mayoría de los casos, pero también una comuna, una región y hasta un conjunto federal. La democracia se asienta sobre la responsabilidad de los ciudadanos de un país. Si éstos no se sienten responsables de su gobierno, porque éste ejerce su poder en un conjunto territorial que les parece artificial o ajeno, no puede haber representatividad de los dirigentes ni libre elección de éstos por los dirigidos. (Touraine, 2015, p. 99)

Por este motivo, es que se espera de la formación ciudadana que sea una disciplina que desarrolle competencias y habilidades ciudadanas, que reflexione críticamente sobre el conocimiento y eduque en valores que cuestionen el *statu quo* de las sociedades, para dar cuenta de la desigualdad, y así la escuela pueda ser un espacio de emancipación y no de reproducción de las injusticias. Tal como lo plantean Bourdieu y Passeron:

En una sociedad en la que la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más estrechamente de la posesión de títulos escolares, la escuela no tiene por función únicamente asegurar la sucesión discreta de los derechos de la burguesía que ya no pueden seguir transmitiéndose de una manera directa y declarada. (1996, p. 269)

Pérez (2016) también pone énfasis en los aspectos jurídicos y de identidad de pertenencia de la ciudadanía, puesto que la vincula directamente al desarrollo de la democracia, entendida como un sistema de gobierno en el que los individuos tienen una serie de derechos que deben ser respetados por los gobernantes, los que a la vez están obligados a cumplir las leyes y normas de la comunidad de pertenencia. Con esta lógica la formación de ciudadanos se centra en la preparación de las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano o ciudadana en una comunidad configuradora de la nación. “La misión fundamental de la escuela es la integración y socialización política de los individuos en una comunidad de ciudadanos capaces de convivir en el espacio público” (Pérez, 2016, p. 122)

Evidentemente, la naturaleza de la ciudadanía moderna exige una relación política del individuo con su comunidad, esa interacción constituye un doble proceso de aprendizaje, que Peña (en Cox y Castillo, 2015) identifica como ciudadanía por titularidad y ciudadanía por membresía. La primera dimensión corresponde a los derechos que habilitan al individuo para la participación política, lo que en el contexto chileno es dado por la Constitución Política de Estado. La ciudadanía por membresía es una segunda dimensión en la que se da por hecho el aprendizaje que el individuo ha hecho de las normas legales de su carácter de ciudadano, que es capaz de identificar sus posibilidades de participación política. La membresía indica un nivel de involucramiento mayor a partir de esa adquisición de derecho, como la pertenencia a la comunidad donde esas decisiones se adoptan. Es lo que Adela Cortina llama ciudadanía por identidad: “un concepto pleno de ciudadanía integra un status legal (un conjunto de derechos), un status moral (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad, por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad.” (Cortina, 2009, p. 151)

La ciudadanía jurídica, dada por los marcos legales de cada comunidad, trasciende a esta dimensión, puesto que también se despliega en otros ámbitos de la vida en comunidad, del espacio público o del bien común. Cortina (2009) distingue varios tipos más de ciudadanía que en conjunto describen a los ciudadanos del mundo.

Figura N° 6. Modelo de ciudadanía propuesto por Adela Cortina



Fuente: Elaboración propia a partir de Cortina (2009)

Estas dimensiones que integran la ciudadanía son evidencia de la versatilidad, transversalidad y plasticidad que debe tener la formación ciudadana en cualquier contexto de enseñanza, incluso en espacios de educación informal. Como ya se ha mencionado la ciudadanía legal o política identifica mediante estatutos políticos los derechos de los ciudadanos en el Estado del que forma parte, a la vez que la ciudadanía social reconoce a los miembros de una comunidad política y sus derechos básicos, independiente de si gocen o no de la categoría de ciudadanos legales.

La economía, independiente del modelo al que se haga referencia, tiene una dimensión pública y los ciudadanos tienen el derecho de recocerse como sujetos económicos que toman decisiones que impactan en su vida, en la de los otros y en el medioambiente. Esta interconexión también es visible en la ciudadanía civil, que alude a los lazos dados por la relación entre individuos con un fin común y que participan de los mismos espacios y áreas de interés, ya sea culturales, educativos o científicos.

En el contexto planetario de permanentes corrientes migratorias, es fundamental integrar una idea de ciudadanía intercultural, la que interpela directamente al derecho que tienen todos los miembros de una comunidad de experimentar, proteger y fomentar sus expresiones culturales, étnicas o propias de su identidad nacional o local. En una tensión positiva con la ciudadanía intercultural se encuentra la ciudadanía cosmopolita, caracterizada por trascender lo nacional y llevar la forma de vida democrática a un modo transnacional, caracterizada por la valoración de la diversidad. El modelo de ciudadanía propuesto por Cortina (2009) que se ha descrito sintéticamente, es un importante referente en la creación del modelo teórico de esta investigación, vale destacar la relevancia que tiene la idea de una ciudadanía con identidad local, pero también habitante de una sociedad global, esto significa compartir un conjunto de elementos comunes como valores, normas de comportamiento, responsabilidades y acciones de participación en los asuntos que impactan a la sociedad en sus diferentes escalas, es por esta razón que, como plantea Pérez (2016, p. 124): “la educación de la ciudadanía se complementa con una educación moral o ética, pues sin normas morales es imposible convivir en paz y respetar las libertades de todos”.

Asimismo, la filosofía educativa de Dewey ya manifestaba la profunda relación que existe entre el sistema educativo y las instituciones en la sociedad contemporáneas. Podría decirse que las cualidades de un sistema educativo son muestra de cómo una sociedad busca formar sus nuevos miembros y como concibe su futuro. En ese contexto un modelo de educación ciudadana debe ser construido desde la participación democrática.

Hemos tenido ocasión de referirnos de pasada a la distinción entre la democracia como una idea de vida social y la democracia política como un sistema de gobierno. Evidentemente, ambas están relacionadas. La idea permanece estéril y vacía siempre que no se encarne en las relaciones humanas. Pero en la discusión hay que distinguirlas. La idea de democracia es

una idea más amplia y más completa de los que se pueda ejemplificar en el Estado, aun en el mejor de los casos. Para que se realice, debe afectar a todos los modos de asociación humana, a la familia, a la escuela, a la industria, a la religión. (Dewey, 2003, p. 135)

Dewey propuso potenciar la subjetividad de los individuos y facilitar el desarrollo de sus capacidades y potencialidades (Vergara y Martín, 2017). Esto suponía cuestionar la idea de que la democracia era solo un método compatible con cualquier forma de organización y estilo de vida. Una ciudadanía activa debe habitar en un sistema de democracia activa. Esta concepción de educación sostiene la necesidad de que la escuela desarrolle un individualismo democrático, una subjetividad política en la cual el individuo esté preparado para pensar por sí mismo, ser crítico, y como un miembro pleno, pueda ser parte de la sociedad.

Eis y Moulin-Doos (2017, p. 50) distinguen una ciudadanía denominada liberal-democrática que abarca una doble dimensión en la que los ciudadanos son sujetos jurídicos titulares de derechos y al mismo tiempo son coactores políticos. "According to the liberal-individual dimension, a citizen, understood as a rights-holder, owns rights that he or she can defend individually before a court"² Esta distinción es relevante porque ambas dimensiones no pueden estar disociadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana, es fundamental que el conocimiento sobre la ciudadanía se integre con el desarrollo de competencias y habilidades que le permitan a los ciudadanos ser co-actores en las acciones políticas que los involucran, ya sea en escalas locales o globales.

Sin duda, la política es la gestión del poder frente a conflictos de interés de un grupo determinado, dicha gestión trata del consenso y del disenso sobre la base de igualdad de condiciones, así es como se practica la democracia (Squella, 2019; Savater, 2007), por eso es que no se puede ignorar el vínculo entre la educación, el poder y la política. Foucault (1978) plantea que el saber funciona desde la exclusión de aquellos que no tienen derecho a saber o que no tienen derecho más que a un limitado tipo de saber, y que la universidad es el tipo de institución a través de la cual la sociedad asegura la reproducción social del sistema, transformando una pequeña porción de jóvenes en una élite intelectual. En este escenario la formación docente de educadores en ciudadanía es una disputa del poder en la transmisión social de una idea de ciudadanía pasiva y conservadora, frente a una activa y crítica.

Esta investigación sostiene la importancia de la construcción de la identidad política de los sujetos pedagogos, como matriz basal para que la educación cumpla un rol político transformador y no uno reproductor de desigualdades, pero ¿cómo se construye y autoconstruye el sujeto universitario como sujeto político? Foucault (1978) llega a criticar el humanismo por ser el sistema de la transmisión del saber occidental

² Según la dimensión democrática colectiva, los ciudadanos, entendidos como coactores, inician, codeciden y controlan las acciones políticas colectivas. Según la dimensión liberal-individual, el ciudadano, entendido como titular de derechos, posee derechos que puede defender individualmente ante un tribunal. (Eis y Moulin-Doos, 2017, p. 50) (Traducción propia)

que le da soberanía al sujeto haciéndolo renunciar al ejercicio del poder, es decir un sujeto soberano y al mismo tiempo sometido: al alma que es soberana del cuerpo pero sometida a dios, a la conciencia soberana del juicio pero sometida a la verdad, al individuo que es soberano de sus derechos pero sometido a las leyes.

En 1988 Foucault profundiza el análisis de las relaciones de poder desde las formas de resistencia a los distintos tipos de poder, entre ellas las luchas que cuestionan el estatus del individuo, las que tensionan el derecho a ser diferentes versus todo lo que puede aislar al individuo, hacerlo romper sus lazos con los otros, dividir la vida comunitaria, obligar al individuo a recogerse en sí mismo y atarlo a su propia identidad de un modo constrictivo (Foucault, 1988, p.6). Esta paradoja de los sujetos responde a lo que el autor llama el *poder pastoral* (Foucault, 1988, p. 8), que surge desde el siglo XVI con la estructura política del Estado cuyo poder es totalizador y al mismo tiempo individualizante. ¿Qué pasa si aplicamos esta idea a la política pública sobre educación ciudadana en Chile? ¿Es la Ley 20.911 una manera totalizadora y al mismo tiempo individualizante de educar a la ciudadanía? Esta ley promueve el bien común, la identidad nacional, el pensamiento crítico y autónomo, la inserción al mundo globalizado y el valor por los temas de interés públicos. La función polivalente de la educación ciudadana chilena es una forma concreta de poder pastoral, pero desde la propuesta teórica de esta tesis, es también una oportunidad única para la construcción de la subjetividad política de los individuos, lo que innegablemente depende de que la pedagogía acoja este rol y función social, siempre que la formación lo asuma en sus perfiles de egreso y planes de estudio. Esta es sin duda una forma de resistencia estratégica en el pensamiento de Foucault (1988).

Un estudio que es antecedentes de esta tesis es Contreras y Sánchez (2020) quienes realizan un análisis de contenido a partir de ensayos sobre formación ciudadana, elaborados por estudiantes de pedagogía. Uno de sus principales resultados en la dimensión de categorías emergentes, consistió en la construcción del carácter teleológico de esta disciplina, lo que fue denominado la función pedagógica de la formación ciudadana y lo relevante de este hallazgo es que surge desde la mirada de los propios estudiantes en formación, lo que hoy puede ser entendido como una expresión de resistencia estratégica. Los resultados de ese estudio distinguieron que la función pedagógica de la formación ciudadana es también una función política, en la medida en que la ciudadanía debe ser educada para:

Resguardar la democracia, desarrollar el autorreconocimiento político y emocional, velar por el bien común, fomentar la deliberación como condición necesaria para las decisiones políticas y formar para analizar las ocurrencias de la vida cotidiana y comunitaria como expresiones de la vida política. (Contreras y Sánchez, 2020, p. 345)

Las reflexiones hasta aquí planteadas motivan la búsqueda de una forma de educación superior que desafíe la exclusión del saber, que supere la reproducción social y cause el cuestionamiento de dicha reproducción, porque los educadores en ciudadanía tienen el rol de renunciar al poder y dar apertura a formas

de educación que respeten la subjetividad política del estudiantado. Por su parte, la investigación académica ha aportado con una gran batería de conocimiento sobre la formación ciudadana centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero faltan sistematizaciones que ahonden en el proceso de formación del profesorado, que es una fase anterior a su llegada a las aulas. Por estos motivos es que la investigación que se propone es relevante y representa una necesidad, que desde la academia debe ser atendida, debido a que también somos responsables de actuar como agentes reflexivos y críticos en el trayecto de la política pública a las comunidades educativas.

2.5.- La ciudadanía en estudios de educación

En relación con el vínculo entre la educación y las sociedades democráticas, en 1916 John Dewey se preguntó “¿es posible que un sistema de educación sea dirigido por un Estado nacional y que, sin embargo, los fines sociales del proceso educativo no sean restringidos, constreñidos y corrompidos?” (Dewey, 1995, p. 90). Según el autor, todas las sociedades utilizan la educación como un medio de control social que conduce a los individuos inmaduros (niñas, niños y jóvenes) a una forma social propia dispuesta por los adultos. Sin embargo, como se ha revisado en el apartado anterior la ciudadanía y la democracia, no son únicamente sistemas de gobierno ni modos de funcionamiento de un Estado, son fundamentalmente una forma de vida social y cultural en que se despliega nuestra convivencia.

Dewey señaló que una sociedad es democrática en la medida en que “facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada.” (Dewey, 1995, p. 91) ¿Qué tipo de educación es coherente con un modelo democrático de esta naturaleza? Debe ser una en que la educación de la ciudadanía de a los individuos un interés personal en las relaciones sociales, permitiéndoles producir transformaciones que, en palabras de Dewey, “produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden” (Dewey, 1995, p. 91).

Más de un siglo después estas tensiones se han seguido observando en la relación entre educación, ciudadanía, desarrollo del sistema democrático y la influencia política de los procesos pedagógicos. En 2004 Wayne Ross planteaba la necesidad de una negociación entre la política y la educación de la ciudadanía, puesto que existen dos funciones pedagógicas asignadas a esta disciplina que han polarizado su implementación y con ello la percepción que se tiene de la materia. Por una parte, habría un interés porque la formación ciudadana enfrente el patrimonio cultural de la sociedad dominante con el desarrollo de un pensamiento crítico que la cuestione, y por otra, el debate sobre una educación cívica que genere reproducción o reconstrucción social. Para el autor, la educación de la ciudadanía debe dejar de ser entendida en términos opuestos o dualistas y debe ser referida a la transformación social guiada por valores de justicia

e igualdad para determinar la dirección del cambio social, el propósito de la educación es la búsqueda de la democracia como un proceso de creación de comunidades con intereses compartidos:

Students are involved in the examination of social problems; taught independent thinking and responsible social criticism; introduced to diverse and multiple perspectives; encouraged to participate actively in the improvement of society; and are recognized as partners in decision-making about their education. Subject-matter knowledge is valued, but also viewed as necessarily tentative and incomplete. The primary pedagogical goal is to support students as they come to understand their world and have agency as citizens. (Ross, 2004, p. 250)³

Estos aportes teóricos de Wayne Ross son relevantes para el enfoque de educación ciudadana que se abordan en esta investigación, puesto que avanzan hacia la comprensión de una ciudadanía crítica, orientada a la justicia social, cuestionadora del *status quo* y promotora de la defensa de los Derechos humanos, y que por sobre todos los intereses fomente el desarrollo de una subjetividad política en las y los estudiantes, favoreciendo su integración constructiva y colaborativa a las comunidades en que se involucren. Ross junto a Vinson, años después (2012) extremaron un poco más su propuesta, señalando que este tipo de educación de la ciudadanía debía asumirse a sí misma como “peligrosa”.

Peligrosa debido a que amplían la noción de participación de la estructura democrática tradicional representada principalmente por el sufragio, a una forma de participación cuya práctica requiere de oposición, resistencia y emancipación frente a los sistemas opresivos y socialmente injustos, validados por estructuras hegemónicas de poder. A continuación se revisará de manera sintética la propuesta de Ross y Vinson (2012). Desde la perspectiva pedagógica de Ross y Vinson (2012, p. 79) la “ciudadanía peligrosa” implica tres elementos fundamentales que están interrelacionados:

- a) Participación política: implica involucrarse en los espacios políticos tradicionales vinculados a derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática, lo que no quiere decir que ese espacio sea único y que sea un tipo de acción que legitime al *status quo* dominante. La idea de participación en una ciudadanía peligrosa se amplía a la libertad de expresión, de reunión, de culto y de prensa, etc., y a minar las acciones del Estado capitalista cuando estas atacan o cuestionan la intimidad personal, o contradicen los principios de justicia, libertad e igualdad (por ejemplo, participando en marchas, manifestaciones, acciones sindicales, etc.).

³ Los estudiantes se involucran en el examen de los problemas sociales; enseñan el pensamiento independiente y la crítica social responsable; se les presentan perspectivas diversas y múltiples; se les alienta para participar activamente en el mejoramiento de la sociedad; y son reconocidos como socios en la toma de decisiones sobre su educación. Se valora el conocimiento de la materia, pero también visto como necesariamente tentativo e incompleto. El principal objetivo pedagógico es apoyar a los estudiantes cuando llegan a entender su mundo y tener agencia como ciudadanos. (Ross, 2004, p. 250) (Traducción propia)

- b) Conciencia crítica: esta concepción es concretamente marxista y apunta a la conciencia de clase. Se espera que la ciudadanía peligrosa permita la comprensión de cómo son las cosas; que las cosas pueden ser diferentes, y una reflexión sobre cómo deberían ser las cosas.
- c) Acción intencional: implica una serie de actividades que accionan los intereses anteriormente descritos. La acción intencional se refiere a aquellos comportamientos designados para favorecer las relaciones humanas, la implicación verdadera con la vida diaria, la experiencia significativa, la comunicación y el cambio. Todo esto para luchar contra los mecanismos de la imagen, la pasividad, la mercantilización y la división.

Esta idea de “ciudadanía peligrosa” acciona los aspectos prácticos de la ciudadanía, acorralándola a la implementación de sus lineamientos y a la ejecución concreta de los contenidos y competencias que la asocian a la educación. Sus características son relevantes a la hora de utilizarlos como herramientas de análisis de la formación ciudadana en Chile y de tener una perspectiva crítica sobre su ejecución como plan normativo a nivel escolar. Como se ha descrito antes, la Ley 20.911 establece una serie de objetivos de diversa índole, que ofrecen un enfoque educativo bastante integral, sin embargo, dichos objetivos precisan de acciones creadas por comunidades educativas que tengan propósitos visibles sobre el fomento de la cultura democrática y de la creación de conciencia política de niñas, niños y jóvenes.

El pedagogo neerlandés Gert Biesta en sus planteamientos sobre ciudadanía y educación, entre lo político y el aprendizaje, pone énfasis en un asunto que es de mucho interés para esta tesis doctoral, y esto es no reducir el rol de la educación ciudadana únicamente a la generación de identidad para la cohesión social, y a la democracia solo como un socio político determinado (Biesta, 2016). Específicamente sugiere una distinción del aprendizaje cívico como socialización, pero también como subjetivación, una que reconozca los deseos individuales como parte de necesidades colectivas, es así que si la democracia moderna entra en crisis no es porque falta de cualidades cívicas de los individuos, sino que por falta de oportunidades democráticas donde pueda manifestarse la subjetividad (Biesta, 2016). Esto es un aporte para esta investigación ya que la subjetividad política es considerada una competencia profesional fundamental para estudiantes de pedagogía, de la cual deben hacerse cargo los planes de estudio.

Estas conclusiones de Biesta son profundizadas en su reflexión sobre el problema de la escuela moderna (2019) como un espacio de mediación para dar respuesta a la presión de la industria moderna que demanda por calidad capitalista y el papel que se le da a la educación en la esfera pública y los modos en que esta puede ser instrumentalizada con propósitos políticos o para la consecución de determinados objetivos sociales:

The modern educational tradition from Rousseau onward has argued that education also has a role to play in, and a concern to have for, the subject-ness of the child or student, that is,

their chance at existing as the subject of their own life and not as the object of what others may want from them. (Biesta, 2022, p. 330)⁴

Sin embargo, la escuela tampoco puede estar desentendida o desconectada de la sociedad y de la vulnerabilidad del sistema democrático. Biesta busca una tercera vía que supere esta dicotomía entre una escuela funcionalista o una disfuncional, y plantea que la escuela como institución tiene sus propias preocupaciones y su defensa es la fuerza más importante que puede hacer cualquier sociedad que pretenda ser una sociedad democrática.

Edda Sant, profesora en Manchester Metropolitan University, también posee una mirada crítica sobre la función de la educación ciudadana y la construcción discursiva de que su rol es enseñar una ciudadanía global. La globalización representada como un contenido de la civilización occidental que debe ser la meta de desarrollo de las infancias latinoamericanas se transforma en garantía para participar del mercado global (Sant y González, 2018), sin duda ha de significar un mecanismo de reproducción de las relaciones de poder económico, político y cultural norte-sur.

En Sant *et al.*, 2021, se presenta una propuesta pedagógica que busca superar la educación ciudadana normativas y nacionalista, con algo que denominan una “pedagogía agonista” para la ciudadanía global. Esta consiste en la normalización del conflicto y la creación de canales para la expresión de emociones políticas y el surgimiento de nuevas subjetividades. El conflicto es entendido de una manera positiva y no como una animosidad moral, sino que como la posibilidad de tener opinión y compartirla interrelacionadamente. A su vez, la educación de emociones políticas puede favorecer el compromiso con las ideas.

Por su parte Estellés *et al.* (2021) señalan sobre la educación ciudadana que el primer propósito es promover la alfabetización política de los estudiantes, lo que incluye aprender acerca de (a) las instituciones sociopolíticas, las constituciones nacionales y los derechos y deberes de los ciudadanos; (b) tanto el patrimonio cultural e histórico como la diversidad cultural y lingüística de la sociedad; y c) los problemas sociales actuales. El segundo es desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades analíticas. El tercero es promover las actitudes y valores cívicos necesarios para la democracia. El cuarto es preparar a los estudiantes para participar activamente en la sociedad en diferentes niveles (escolar, local, nacional e internacional).

Otro referente para esta investigación es la propuesta de Santisteban y Pagès (2007, 2009). Estos autores elaboraron un modelo conceptual para indagar los conocimientos del alumnado en el contexto de la educación secundaria en España, con el objetivo de poder tomar decisiones en relación con la educación para

⁴ La tradición educativa moderna, desde Rousseau en adelante, ha argumentado que la educación también tiene un papel que desempeñar en la subjetividad del niño o del estudiante, es decir, su oportunidad de existir como sujeto de su propia vida y no como objeto de lo que otros quieran de él. (Biesta, 2022, p. 330) (Traducción propia)

la ciudadanía a través de investigaciones educativas. Los autores sostienen que la formación ciudadana debe centrarse en un modelo de educación democrática que se estructura a partir de conceptos clave (Santisteban y Pagès, 2007, p. 358):

- Las ciencias sociales y la democracia
- La pluralidad y la organización social
- La definición de ciudadanía
- Los sistemas políticos: estructura y proceso político
- La cultura política como cultura democrática
- La cultura cívica para la intervención social

Los autores consideran que estas dimensiones permiten establecer un marco para la comprensión del pensamiento sobre educación ciudadana en sujetos que están en fase formativa, por lo tanto, son una importante carta de navegación para la investigación educativa en estos términos. Esta premisa es significativa para esta propuesta de investigación doctoral, ya que los objetivos son similares, la diferencia es que se busca indagar en el pensamiento sobre formación ciudadana de aquellos estudiantes que han escogido la pedagogía como su profesión y que liderarán la educación de la ciudadanía en la implementación de la política pública nacional. En lo que sigue se revisarán las principales características de este modelo conceptual, puesto que son fundamentales para la futura construcción del marco teórico de este proyecto de tesis.

Para los autores “la democracia no puede ser una realidad acabada, sino una manera de vivir las experiencias sociales” (Santisteban y Pagès, 2007, p. 359). Esta perspectiva dinámica de la democracia recibe grandes aportaciones de las ciencias sociales, como son la memoria histórica, la gestión del espacio geográfico y el uso de los recursos naturales. La regulación legislativa de la ciudadanía y la comprensión de las interrelaciones sociales y antropológicas. Y sin duda la reflexión sobre los conceptos de la ciencia política, relacionados con la convivencia y con la organización política. (Santisteban y Pagès, 2007)

En esta misma línea y aportando a un enfoque de valoración de la diversidad, los autores destacan la pluralidad como una dimensión de la investigación en educación de la ciudadanía que debe ser considerada. La pluralidad se explica desde la diferencia, entre las personas y entre los grupos sociales, apunta a la convivencia pacífica de dichas diferencias mediante modos de vida basados en el respeto. Este enfoque es coherente con la idea de ciudadanía, que sustentan en la propuesta de Adela Cortina, centralmente en los principios de igualdad, libertad, justicia, solidaridad e identidad. (Santisteban y Pagès, 2007) Los sistemas políticos, la cultura política y la cultura cívica, constituyen pilares fundamentales para la comprensión del fenómeno de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía, puesto que representan desde la orgánica de los sistemas de gobierno, a las formas de participación y representatividad, junto con el reconocimiento de la

influencia de la opinión pública y las capacidades para tomar decisiones sobre cuestiones de políticas públicas que impactan en los grupos sociales, tanto en los consensos como en los disensos.

En 2009 Santisteban y Pagès implementaron este modelo conceptual en una investigación a través de una encuesta aplicada a estudiantes de educación secundaria de España. Los resultados de este estudio permitieron concluir que:

- 1) Existe una proporción pequeña, pero significativa, de estudiantes que no acepta la pluralidad como un aspecto positivo de la sociedad.
- 2) Un porcentaje elevado del alumnado relaciona el concepto de libertad sólo con un derecho, pero no con la posibilidad de participar para mejorar la sociedad.
- 3) Una alta proporción de estudiantes no conoce el sistema político y desconoce que vivimos el período democrático más largo de la historia de España. Ignora, además, a qué administración pública debe dirigirse para solucionar problemas relacionados con la vida cotidiana.
- 4) La cultura política del alumnado parece provenir, en especial, de la familia, mientras que las experiencias educativas en este campo se consideran muy pobres. Valoramos positivamente que la intención de un sector importante de estos estudiantes sea votar cuando tengan la edad, ya que lo consideran una forma significativa de participación.
- 5) En general, la cultura cívica del alumnado es pobre. Ante determinados conflictos, como el conflicto medioambiental, por ejemplo, reaccionan con un cierto sentido común. Pero las preguntas relacionadas con el pensamiento crítico han dado resultados de nivel muy bajo, en especial cuando se les pide que diferencien hechos de opiniones. (Santisteban y Pagès, 2009, pp. 29-30)

Si bien estos resultados no son representativos de la realidad chilena, son un buen ejemplo de la necesidad por construir modelos teóricos y conceptuales que permitan conocer nuestras propias fortalezas y debilidades, a partir de conocimiento teórico, pero también de la construcción epistemológica que surge de la política pública y de quienes son actores fundamentales del proceso de educación de la ciudadanía, para el caso de este proyecto de tesis doctoral, las y los estudiantes de pedagogía. Sobre este aspecto en particular los autores señalan que: “los resultados provisionales en cuanto a la renovación de conceptos y metodología nos permiten ser relativamente optimistas, aunque se nos muestra un camino difícil, por diversos aspectos, como la insuficiente formación del profesorado.” (Santisteban y Pagès, 2009, p. 30) Sin duda, es una meta relevante poder caracterizar el pensamiento sobre formación ciudadana que tienen los estudiantes de pedagogía, para ofrecer mejores planes de estudio, mayores espacios de reflexión, construcción de una subjetividad política que reconozca el rol que la función pedagógica tiene en la sociedad, sobre todo si creemos y más aún, depositamos en la enseñanza la responsabilidad del desarrollo de una cultura cívica democrática y participativa.

Otro estudio significativo y que se enfoca en la educación superior, es la investigación realizada por Pérez-Rodríguez *et al* (2021) puesto que aborda el contexto de formación del profesorado en la Universidad de Sevilla para averiguar qué progresiones se dan con relación a la inclusión de contenidos de educación para la ciudadanía en este grupo de estudio. Lo que se concluye es muy relevante: si bien el profesorado universitario en formación progresa en su itinerario formativo con respecto a la introducción de contenidos de educación para la ciudadanía, aunque pocos alcanzan el nivel deseable, es necesario implementar estrategias en la formación docente del profesorado universitario basadas en la investigación personal y la reflexión sobre su propia práctica que incidan en los obstáculos mencionados, sobre todo en el ideológico en el que parece haber más resistencias. Esto favorecerá un tratamiento de la educación para la ciudadanía de forma transversal en la enseñanza universitaria. (Pérez-Rodríguez *et al.*, 2021, p. 159)

En 2022, Pérez-Rodríguez *et al.*, realizan un estudio de casos múltiples con nueve estudiantes de pedagogía, donde también exploran en la idea de itinerarios de cambio, pero esta vez con la variable de incluir problemas sociales relevantes para trabajar la educación para la ciudadanía en sus clases. Es muy interesante que los resultados indican que estudiantes de pedagogía tienen resistencia epistemológica para incorporar una revisión sistémica de los contenidos, las problemáticas sociales, una perspectiva crítica y de justicia social en la formación ciudadana. Estos aportes de Pérez-Rodríguez *et al* (2021, 2022) nutren la idea inicial de esta investigación al demostrar que hay necesidades formativas en la educación superior de educadores en ciudadanía, puesto que su efectividad crítica y de justicia socioeducativa, depende en gran medida de las concepciones, del pensamiento que posean estudiantes de pedagogía.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- Fundamentación metodológica

Los fundamentos paradigmáticos de esta investigación deben comprenderse desde la naturaleza mixta que la estructura. Hernández *et al.* (2006) señala que el sustento epistemológico de una investigación mixta es la filosofía pragmatista. En términos simples, el pragmatismo es una postura que consiste en usar el método más apropiado para un estudio específico (Hernández *et al.*, 2006, p. 539).

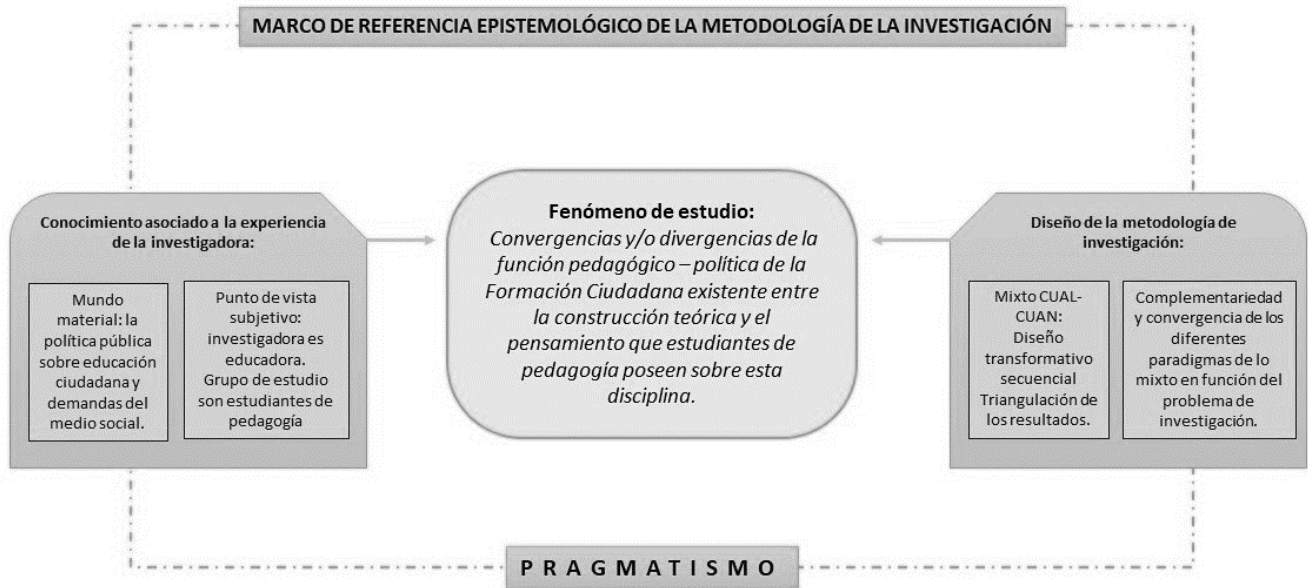
Para comprender más sobre las implicancias de esta perspectiva epistemológica para el contexto de este estudio es preciso revisar brevemente los planteamientos del pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense John Dewey que, a finales del siglo XIX y en los inicios del siglo XX, adhiere al pensamiento pragmatista para hacer una lectura de la educación y la investigación. El pragmatismo suponía una base de consenso muy alta por parte de la sociedad: “para el pragmatismo el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles, expresando una visión dinámica de la inteligencia y el conocimiento.” (Ruiz, 2013, p. 105)

Diferentes autores (Martínez, 2021; Guerrero-Castañeda *et al.*, 2016; Ruiz, 2013; Pardo, 2011; Pole 2009) han coincidido en que la idea de pragmatismo elaborada por Dewey, materializada en una teoría de la investigación, presenta al pensamiento como un instrumento destinado a resolver el fenómeno de estudio desde la experiencia. En esta lógica el conocimiento se construye y se basa en la realidad, que es entendida como experiencia que da cuenta de un mundo material y de los puntos de vista subjetivos que se le fusionan.

Metodológicamente, el pragmatismo se basa en escoger el método en función del fenómeno o problema de estudio. Una de las razones por las que el pragmatismo es el paradigma más común en la investigación con metodologías mixtas es porque funciona al aplicarse en escenarios con fenómenos sociales complejos (Pole, 2009). Asimismo, la fundamentación pragmatista del uso de metodologías mixtas se sostiene en las ideas de complementariedad y convergencia; la complementariedad es dada en la conjetura de los conocimientos que surgen de diferentes perspectivas epistemológicas en pro del fenómeno estudiado, ahí lo cualitativo y cuantitativo se complementan, pero no son una relación dialéctica opositora.

En el entendido de que el pragmatismo como sustento epistemológico tributa a la convergencia, vale decir que los enfoques cualitativo y cuantitativo convergen o divergen cada uno con resultados que tributan a la comprensión de un mismo fenómeno o a la resolución del planteamiento del problema que se ha presentado. En la Figura N° 9, es posible comprender esta dinámica y su aplicación al marco de esta investigación doctoral.

Figura N° 7. Pragmatismo aplicado a la investigación



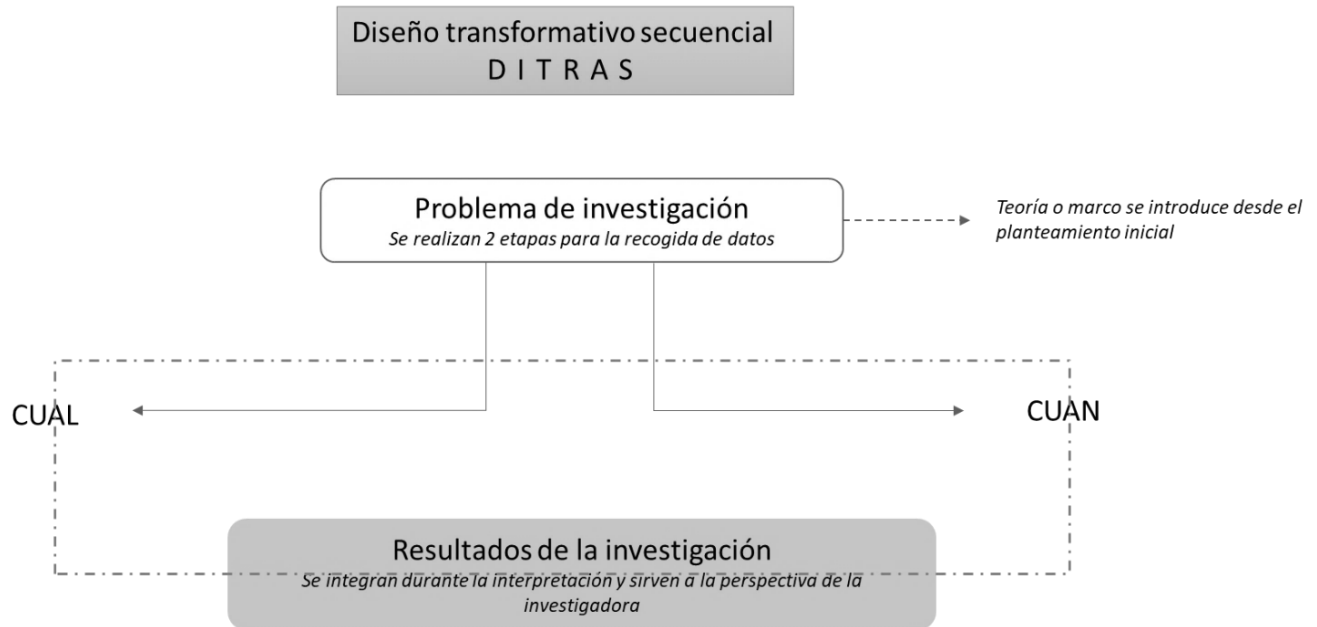
Fuente: Elaboración propia

Este proyecto de investigación se implementará mediante metodología mixta, específicamente mediante un diseño transformativo secuencial. En este diseño los elementos teóricos están presentes en el planteamiento inicial y se amplían a las etapas cualitativa y cuantitativa, que tiene el mismo nivel de relevancia en la investigación, se ejecutan de manera simultánea y al finalizar el proceso se lleva a cabo un ejercicio de interpretación y triangulación de los resultados obtenidos.

La principal característica de la metodología mixta es la combinación de la perspectiva cualitativa y cuantitativa en un mismo estudio. Esta decisión metodológica se implementa cuando las preguntas de investigación son complejas y se asume que la combinación de los métodos permite darle profundidad al análisis. Los métodos mixtos utilizan diversas fuentes de información que se combinan de diversas maneras para sustentar análisis más comprensivos, acerca de la problemática educativa planteada. (Hamui-Sutton, 2013)

Si bien las estrategias metodológicas cuantitativas surgen al alero del paradigma positivista, postpositivista o naturalista en las ciencias sociales, y los métodos cualitativos lo hacen en el seno del paradigma hermenéutico o interpretativo, es relevante señalar que este proyecto de investigación doctoral considera que la investigación mixta va más allá de la suma o la tensión entre lo cuantitativo y lo cualitativo, puesto que considera que entre ellos se van subsanando las limitaciones de ambos, al mismo tiempo que ponen luz sobre un panorama más amplio que fortalece la validez de la interpretación de los resultados.

Figura N° 8. Diseño específico de investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Romero, 2020.

Por lo esgrimido anteriormente es que el pragmatismo, como paradigma filosófico fortalece este enfoque y lo ampara debido a que se enfoca en las consecuencias, en la “utilidad de la información y en la adopción de estrategias plurales basadas en prácticas sociales y educativas” (Hamui-Sutton, 2013, p. 213), éste es el que sustenta epistemológicamente, la metodología mixta de investigación. Tashakkori y Teddlie (2003) señalan que el eclecticismo en la metodología mixta está en la base estructural de las investigaciones, en la intersección de tres áreas: el sustento teórico-conceptual, las estrategias metodológicas y las aplicaciones prácticas de los hallazgos. Greene *et al.* (1989) definieron cinco categorías en las cuales es coherente utilizar metodologías mixtas de investigación.

- 1) Para informar sobre el desarrollo de un método a partir del otro, al utilizarlos secuencialmente para incrementar la validez de un constructo.
- 2) Para explorar áreas que se superponen en el fenómeno de interés con el uso de distintos métodos con el fin de mejorarlos, ilustrarlos o clarificar los resultados
- 3) Para triangular y corroborar los resultados utilizando distintos tipos de datos
- 4) Para incrementar la problematización del estudio al hacer converger la metodología en varios componentes de la pregunta de investigación
- 5) Para especificar las inconsistencias descubiertas que abren nuevas perspectivas develadas en el análisis y los resultados al emplear metodologías mixtas.

Por las cualidades antes esgrimidas es que esta investigación tiene una postura de compatibilidad de los métodos y defiende la posibilidad de combinarlos para contestar las preguntas de investigación.

3.2.- Contexto y grupo de estudio

El contexto de esta investigación es una institución de educación superior privada y católica que imparte las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica y Pedagogía en Historia y Geografía, cuya muestra fue aleatoria simple. En este espacio se aplicó el instrumento de recolección de datos “Cuestionario de Pensamiento en Estudiantes Universitarios sobre Formación Ciudadana (PEU-FC)”. Esta institución cuenta con una amplia tradición en la formación del profesorado en Chile, específicamente estas tres carreras son fundacionales, surgen al unísono con la institución en la década de 1980.

En 2019, a partir de un amplio proceso de rediseño curricular de las carreras, la Universidad deja atrás el enfoque de aprendizaje por objetivos y adopta un modelo curricular orientado por competencias, con énfasis en el logro de los aprendizajes declarados. En esta línea, el currículo orientado por competencias presenta una propuesta formativa que asume un enfoque global, que además de responder a los requerimientos del mundo del trabajo, integra las visiones y actualizaciones disciplinares, el desarrollo de habilidades relacionales y sociales, así como la visión de futuro y responsabilidad social que se expresan en los valores institucionales (Jofré, 2019, p. 24). La Facultad de Educación de la institución, donde se imparten las tres carreras en estudio, declara los siguientes propósitos educativos:

Misión: contribuir a una educación transformadora, de calidad, inclusiva y socialmente comprometida. Que, a través de la formación inicial, continua y postgradual, la investigación y su vinculación con el medio, promuevan oportunidades para el desarrollo humano integral, el bien común y una sociedad más justa y solidaria.

Visión: como comunidad en permanente aprendizaje, debe ser un referente nacional e internacional de la formación y desarrollo de profesores/as y educadores/as, en lo pedagógico y disciplinar, para una educación transformadora de calidad e inclusiva, que aporte al desarrollo humano integral, el bien común y la construcción de una sociedad más justa y solidaria en concordancia con el modelo formativo salesiano.

Como es posible distinguir, la institución asume un rol social orientado a la justicia educativa y comprometida con un modelo de educación transformadora, por lo que ofrece un contexto apropiado para indagar en el pensamiento que estudiantes de pedagogía poseen sobre la educación ciudadana.

A continuación, se presenta una breve caracterización de las carreras para comprender el contexto en que se da este estudio.

Carrera de Educación Parvularia

El Programa de Educación Parvularia inicia sus actividades en abril de 1982. Su primera propuesta de formación se enmarca en la filosofía de formar un educador cristiano, con excelencia académica y con una marcada opción por los más pobres. El año 2019 se implementó el plan de estudios rediseñado, que significó en términos generales la creación de un nuevo perfil de egreso, el incremento en: las horas lectivas de los estudiantes (que suma un total de 3.600 horas), aumento de actividades curriculares y créditos, extendiéndose la formación de 4 a 5 años, sin embargo, no contempla en su plan de estudio un curso de formación en educación ciudadana.

El perfil de egreso vigente de la carrera indica que:

La persona egresada de Educación Parvularia genera prácticas desde una formación teórica disciplinar que promueven el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, respetando las características biopsicosociales del párvulo, pudiendo optar durante su formación entre las especializaciones: “Creatividad y Expresión en la Infancia” o “Educación Infantil Temprana de cero a tres años”; responde a los desafíos de su ejercicio profesional, favoreciendo la interacción colaborativa pertinente e innovadora, en el marco del currículo nacional vigente. Comprende el fenómeno educativo como una realidad sociocultural diversa y compleja, reflexionando críticamente sobre sus propósitos docentes y prácticas pedagógicas, comprometiéndose con la convivencia centrada en el diálogo, la interculturalidad y un enfoque de derechos, a través de pedagogías transformadoras basadas en la comunidad. Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, que se sustenta en un alto compromiso social y transformador inspirado en el Sistema Preventivo Salesiano, que le permite responder a los desafíos de la profesión y del mundo actual, con una mirada crítica y solidaria, socialmente responsable, comprometida con el bien común y al servicio de la promoción de la dignidad humana, apoyado en un conjunto de herramientas comunicativas y habilidades digitales para el ejercicio de su profesión.

Carrera de Educación Básica

El programa de Pedagogía en Educación Básica se creó por decreto nº 294 el 22 de diciembre de 1981, siendo la carrera más antigua de la institución. Esta unidad académica ha centrado su formación en el desarrollo curricular y profesión docente, la educación e interculturalidad para la justicia social, el liderazgo y colaboración para la mejora educativa y prácticas académicas de lectura y escritura. Al igual que el resto de los planes de estudio de la Facultad de Educación, vivió su último proceso de rediseño curricular el año 2019. La carrera no integra entre sus actividades curriculares algún curso específico de educación o formación ciudadana.

Su perfil de egreso declara:

La persona egresada de Pedagogía en Educación Básica es capaz de diseñar y conducir procesos de enseñanza y de aprendizaje pertinentes a esta etapa, demostrando un conocimiento pedagógico generalista de la disciplina, promoviendo un aprendizaje adaptado a la diversidad y las necesidades de desarrollo socio-emocional de los estudiantes. Basa su práctica pedagógica en la investigación, la innovación y las didácticas específicas de alguna de las siguientes menciones: “Lenguaje y Comunicación”, “Educación Matemática”, “Ciencias Naturales” o “Ciencias Sociales”. Comprende el fenómeno educativo como una realidad sociocultural diversa y compleja, reflexionando críticamente sobre sus propósitos docentes y prácticas pedagógicas, comprometiéndose con la convivencia centrada en el diálogo, la interculturalidad y un enfoque de derechos, a través de pedagogías transformadoras basadas en la comunidad.

Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, que se sustenta en un alto compromiso social y transformador inspirado en el Sistema preventivo salesiano, que le permite responder a los desafíos de la profesión y del mundo actual, con una mirada crítica y solidaria, socialmente responsable, comprometida con el bien común y al servicio de la promoción de la dignidad humana, apoyado en un conjunto de herramientas comunicativas y habilidades digitales para el ejercicio de su profesión.

Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía

El primer programa de estudios de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía fue aprobado el 12 de mayo de 1983, día en que se publica el Certificado del Ministerio de Educación Pública que autoriza los programas de estudio de esta carrera en el Diario Oficial de la República de Chile. Actualmente, el programa de estudios se ajusta al modelo de formación institucional orientado por competencias, este enfoque fue adquirido e implementado en 2019, donde se innovó en la progresión curricular de las prácticas, donde se pasó de dos prácticas profesionales finales a prácticas iniciales, intermedias y finales. Junto con esta importante innovación, se integró a los ejes de historia y geografía, el eje de formación disciplinar denominado “Formación ciudadana y ciencias sociales”, integrándose dos cursos específicos sobre educación ciudadana. El perfil de egreso vigente de la carrera es:

La persona egresada de Pedagogía en Historia y Geografía es un profesional que cuenta con conocimientos teóricos y prácticos que le permiten integrar diferentes paradigmas de la historia, la geografía, las ciencias sociales y la formación ciudadana para diseñar procesos pedagógicos aplicando estrategias y técnicas propias de su formación disciplinar, favoreciendo la comprensión del mundo actual a la luz de fenómenos históricos, geográficos y sociales. Comprende el fenómeno educativo como una realidad sociocultural diversa y compleja, reflexionando críticamente sobre sus propósitos docentes y prácticas pedagógicas, comprometiéndose con la convivencia centrada en el diálogo, la interculturalidad y un enfoque de derechos, a través de pedagogías transformadoras basadas en la comunidad.

Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, que se sustenta en un alto compromiso social y transformador inspirado en el Sistema Preventivo Salesiano, que le permite responder a los desafíos de la profesión y del mundo actual, con una mirada crítica y solidaria, socialmente responsable, comprometida con el bien común y al servicio de la promoción de la dignidad humana, apoyado en un conjunto de herramientas comunicativas y habilidades digitales para el ejercicio de su profesión.

3.3.- Estrategias y técnicas para la recolección de información

Considerando la siguiente pregunta de investigación: *¿cuáles son las convergencias y/o divergencias en la función pedagógico – política de la Formación Ciudadana entre la construcción teórica y el pensamiento de estudiantes de educación parvularia, pedagogía general básica y pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales?* Se propone la siguiente **hipótesis teórica**: en la función pedagógico - política de la Formación Ciudadana, existen mayormente divergencias epistemológicas entre la construcción teórica de esta disciplina y el pensamiento de estudiantes de educación parvularia, pedagogía general básica y pedagogía en historia y geografía.

Para indagar en esta pregunta e hipótesis teórica se ha definido el siguiente **objetivo general de carácter mixto**: establecer las convergencias y/o divergencias de la función pedagógico – política de la Formación Ciudadana entre la construcción teórica y el pensamiento que estudiantes de Educación parvularia, Educación básica y Pedagogía en historia y geografía poseen sobre esta disciplina.

El instrumento base de recolección de datos es el “Cuestionario de Pensamiento en Estudiantes Universitarios sobre Formación Ciudadana (PEU-FC)” (Contreras, 2021a), que una vez realizadas las correspondientes validaciones científicas se aplica durante los años 2021 y 2022, en las carreras educación parvularia, pedagogía general básica y pedagogía en historia y geografía, cuyo número de estudiantes regulares de estas carreras en dichos años se describe en la Tabla N° 3.

Tabla N° 3. Cantidad de estudiantes regulares correspondiente al grupo de estudio

Carrera	Año 2021	Año 2022
N° estudiantes regulares Educación Parvularia (diurno y vespertino)	255	224
N° estudiantes regulares Educación Básica	340	271
N° estudiantes regulares Pedagogía en Historia y Geografía	142	119

Fuente: Elaboración propia con información recolectada de la Zona de Gestión, intranet de la institución en estudio

3.3.1.- Etapa cualitativa de la investigación

Los objetivos específicos cualitativos son:

- 1.- Delimitar un marco epistemológico de la Formación Ciudadana a partir de categorías teóricas que integren su función pedagógico – política.
- 2.- Caracterizar el pensamiento pedagógico y la idea de formación ciudadana que surge de estudiantes de Educación parvularia, Educación básica y Pedagogía en historia y geografía.

Considerando una perspectiva fenomenológica, se delimitará un marco epistemológico que permita definir qué es la Formación Ciudadana en tanto disciplina y contenido programático del sistema escolar chileno. Asimismo, se incorpora un enfoque teleológico, ya que alude a las cuestiones de finalidad de la

Formación Ciudadana, incluyendo en su análisis el aporte de la investigación al conocimiento, que en este caso corresponde a un paradigma de educación política y su función en la sociedad. (Maykut y Morehouse, 1999; Guba y Lincon, 2002). Este trabajo permitirá la definición de las categorías teóricas, con enfoque pedagógico, que integran el contenido que enseña la formación ciudadana. Incluyendo contenido de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, lo que conduce en términos de estrategia, a una exhaustiva revisión de la literatura y consecuente reflexión contextualizada de estos hallazgos epistémicos (Contreras, 2022; Contreras, 2021a; Contreras, 2021b; Contreras y Sánchez 2020).

Para comprender la actual política pública sobre formación ciudadana en Chile, se realiza una pesquisa en contenido histórico (Cox y Castillo, 2015; Fierro, 2016; Mardones, 2018; Serrano, 2018) explicativo que permite evidenciar que la educación de la ciudadanía ha sido un tema de interés desde los orígenes del Estado, puesto que se le adjudica gran responsabilidad en la composición de una identidad nacional y de valoración de lo patrio.

A su vez, se puede identificar el cambio de foco que tiene este enfoque educativo en el periodo posterior a la dictadura cívico – militar en Chile, donde el interés por los procesos democráticos, la defensa de los Derechos humanos, la valoración de la diversidad y la protección del medioambiente se tornan tan importantes como el carácter institucional y nacionalista que había caracterizado con anterioridad a la educación cívica. Actualmente, estas temáticas de educación de la ciudadanía conviven en el sistema educativo chileno, porque están contenidos en la Ley 20.911, pero sobre todo dependiendo en gran medida de los énfasis formativos de quienes la enseñan.

También es de interés identificar instrumentos de medición para el conocimiento sobre educación ciudadana, puesto que son una referencia para poder diseñar un instrumento aplicable a estudiantes en procesos formativos de una carrera profesional en pedagogía. Específicamente en Chile, la formación ciudadana está siendo evaluada a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, perteneciente a la Agencia de Calidad, esto se realiza mediante el Cuestionario de indicadores de desarrollo social y personal que incluye la dimensión de “Participación y Formación Ciudadana” (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019), el indicador considera las actitudes de los estudiantes frente a su establecimiento y sus percepciones en relación al nivel en que la institución fomenta la participación democrática en la comunidad escolar.

Otros referentes indagados son los que emanan de estudios internacionales, específicamente de la Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, institución que evalúa mediante instrumentos métricos contextos, implementación e impacto de políticas públicas. En el caso de la formación ciudadana, hay varios estudios que incluyen a Chile como objeto de investigación y que describen el contexto anterior a la implementación de la Ley 20.911 (Agencia de Calidad de la Educación, 2015; Schulz, Ainley, *et al.*, 2010b, 2010a, 2010a; Schulz, Fraillon, *et al.*, 2010).

Junto con los referentes de medición la revisión de literatura también considera para la delimitación de un modelo teórico sobre formación ciudadana que las dimensiones y propuestas provenientes de la comunidad académica tanto del ámbito de la educación (conceptual, procedimental y actitudinal) como de la filosofía, sobre todo para identificar las relaciones entre la acción política y la educación (Chaux et al., 2012; Cortina, 2009; Cox y Castillo, 2015; Dewey, 2003; Fierro, 2016; Pérez, 2016; Marina y Bernabeu, 2014; Pagès y Santisteban, s.f.; Santisteban, 2004; Santisteban y Pagès, 2007, 2009; Rancière, 2014; Savater, 2007; Touraine, 2015; Vergara y Martín, 2017). Además, de revisar la literatura empírica sobre formación ciudadana en el contexto chileno (Castillo Riquelme et al., 2018; Contreras y Sánchez, 2020; Cox y Castillo, 2015; Magendzo y Pavez, 2016; Mardones, 2018; Núñez, 2017; Pinochet *et al.*, 2019) como también estudios sobre educación de la ciudadanía en el espacio universitario (Leung y Chan, 2019; Nurdin, 2017; Parji y Feriandi, 2020).

Una segunda estrategia de carácter cualitativo que se aplicará es una pregunta abierta de opinión que es parte del Cuestionario de Pensamiento en Estudiantes Universitarios sobre Formación Ciudadana (PEU-FC). La pregunta es: “Según su punto de vista ¿Qué temática sobre Educación Ciudadana es fundamental para su formación profesional?”. Este tipo de pregunta funciona como un “disparador” para dirigirse al tema que interesa a la entrevistadora (Hernández *et al.*, 2006).

Análisis de contenido de los datos cualitativos

Para los propósitos de esta investigación, y en coherencia con los aspectos metodológicos que se han descrito, la técnica de análisis de información seleccionada para la información de carácter cualitativo es el “Análisis de contenido”. Esta técnica permite el análisis, descripción, caracterización e interpretación de los corpus investigativos (Porta y Silva, 2033; Cáceres, 2008), a fin de examinar la función pedagógico – política de la Formación Ciudadana y su relación con la construcción teórica y el pensamiento que estudiantes de educación parvularia, educación básica y pedagogía en historia y geografía poseen sobre esta disciplina.

Piñuel (2002) explica que el análisis de contenidos son los procedimientos con que se analizan productos comunicativos, ya sean mensajes, textos o discursos. Ha sido utilizado en el marco del positivismo y en investigaciones cualitativas, “es una de las técnicas de uso más frecuente en muchas ciencias sociales, adquiriendo una relevancia desconocida en el pasado a medida que se introdujeron procedimientos informáticos en el tratamiento de los datos” (Piñuel, 2002, p.2)

Siguiendo la referencia de Díaz (2018) en términos teórico-conceptuales, antes de considerar y elaborar categorías, debemos saber identificar las unidades de análisis del contenido. Entre ellas identificamos tres centrales, la unidad de muestro, registro y contexto:

- Unidad de muestreo: son las diversas partes de la realidad sometida a observación que el investigador considera como separadas e independientes entre sí. En esta investigación, corresponde a los estudiantes de Educación parvularia, Educación básica y Pedagogía en historia y geografía.
- Unidad de registro: es la mínima porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras claves, *slogan*, o temas que el investigador considera significativas. En este caso, el contenido está dado por la información recopilada de la pregunta abierta de opinión del Cuestionario de Pensamiento en Estudiantes Universitarios sobre Formación Ciudadana (PEU-FC).
- Unidad de contexto: es el párrafo o frase en el que está situada la unidad de registro que define el significado preciso de la misma. Un macro contexto es dado por la política pública sobre educación ciudadana en la formación inicial docente. En la escala de estudio, esto viene dado por el pensamiento pedagógico y por la idea de formación ciudadana que surge de los corpus de estudio: el contenido está dado por la información recopilada de la pregunta abierta de opinión del Cuestionario de Pensamiento en Estudiantes Universitarios sobre Formación Ciudadana (PEU-FC) y que será estudiado con el análisis de datos asistido por Atlas.ti.

De esta forma podemos establecer la necesidad de distinguir entre las respectivas unidades registro y contexto, para luego categorizar realizando una reducción interpretativa y conceptual de dichas unidades de análisis. En este proceso es clave considerar lo que plantea Varguillas (2006):

Desde estas interpretaciones la estructuración de hallazgos y la teorización son creaciones libres que surgen de la realidad estudiada y de la creatividad del investigador(a). En este caso la creatividad del investigador es entendida como el valor agregado del investigador al proceso de análisis rígido que nos obliga a seguir paso a paso una técnica. La aplicación del análisis de contenido como del ATLAS.ti. implican el cumplimiento de procedimientos pero la selección de las unidades de análisis tiene un significado de importancia que lo decide el investigador. La asignación, definición y relación de códigos tiene una carga interpretativa que es del investigador. Y la denominación (nombre de la categoría) y definición de las categorías son ideas propias del investigador. Varguillas (2006, p. 79)

Considerando estas orientaciones, el análisis de contenido propuesto para los corpus de investigación de este estudio son las categorías presentadas en la Tabla N° 4 de este trabajo, las que serán utilizadas para la presentación del marco teórico de esta investigación y el análisis de contenido en Atlas.ti:

Para segmentar datos en unidades de significado; codificar datos y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas). El investigador agrega los datos o documentos primarios (que pueden ser textos, fotografías, segmentos de audio o video, diagramas, mapas y

matrices) y con el apoyo del programa los codifica de acuerdo con el esquema que se haya diseñado. (Hernández *et al.*, 2006, 669).

Al plantearse desde su origen como metodología mixta las decisiones de diseño han considerado los desafíos y exigencias de la investigación, con relación al tiempo para la recolección de información y posterior análisis, teniendo siempre presente las características de la realidad estudiada y el compromiso con un fenómeno que pretende ser abordado con la profundidad dada por el enfoque cualitativo y la capacidad de generalización del enfoque cuantitativo. Aspectos clave en el estudio de una política pública educativa, que además es un proyecto de Estado. La implementación de un cuestionario, acompañado de análisis de contenido y evaluaciones estadísticas apuntan a la consolidación de un modelo teórico y a la vez se valida un instrumento de recolección de información. Ambos aspectos son un aporte a las ciencias de la educación, ya que ofrecen replicabilidad a distintos actores involucrados en el fenómeno.

3.3.2.- Etapa cuantitativa de la investigación

Los objetivos específicos cuantitativos son:

- 1.- Diseñar y validar un instrumento métrico sobre el pensamiento en Formación Ciudadana de estudiantes de Educación parvularia, Educación básica y Pedagogía en historia y geografía.
- 2.- Describir el pensamiento sobre la función pedagógico-política de la formación ciudadana en estudiantes de Educación parvularia, Educación básica y Pedagogía en historia y geografía.

Considerando la revisión de literatura que permite identificar referentes de instrumentos de medición y también la construcción de un modelo teórico se diseña el Cuestionario de Pensamiento en Estudiantes Universitarios sobre Formación Ciudadana (PEU-FC). El contenido del cuestionario se elabora a partir de una matriz de operacionalización que distinguió el objetivo del instrumento, la definición del constructo, dimensiones, indicadores y/o ítems. (Corral, 2010; Ruiz, 2014).

El propósito de este instrumento es identificar y caracterizar el pensamiento que estudiantes universitarios tienen sobre la formación de la ciudadanía, a partir de dimensiones que se elaboran teniendo como base las categorías teóricas establecidas por la investigadora: *Conocimiento Cívico, Competencias y habilidades cívicas, Valores en Formación Ciudadana y Educación del profesorado en Formación Ciudadana*. Ruiz (2014) señala que la operacionalización del constructo teórico es un proceso fundamental en la construcción de instrumentos de recogida de información como un cuestionario, puesto que implica traducir las dimensiones en elementos medibles; es decir, pasar de las dimensiones a los indicadores y de los indicadores a las preguntas o ítems.

Tabla N° 4. Modelo teórico propuesto para guiar la construcción del cuestionario PEU-FC

Dimensión:	Subdimensión:	Definición conceptual:
<i>Conocimiento Cívico</i>	Historia política del país	Corresponde a la historia de Chile relacionada con procesos, movimientos, líderes y acciones políticas que han sido relevantes para el país.
	Concepto de Ciudadanía	Hace referencia a una amplia definición de ciudadanía que integra componentes legales, sociales, culturales y políticos.
	Constitución de la República	Alude al texto jurídico político que explicita el rol del Estado y los derechos ciudadanos de la República de Chile.
	Funcionamiento del sistema político democrático	Hace referencia a los procesos políticos que garantizan el conocimiento de un sistema democrático.
	Derechos humanos	Conocimiento de los Derechos humanos contenidos en la Declaración Universal de los Derechos humanos.
	Problemas de la sociedad actual, temas de interés público	Corresponde a las temáticas que son entendidas como problemas de la sociedad contemporánea y globalizada (cuidado del medioambiente, migraciones, pobreza, etc.)
<i>Competencias y habilidades cívicas</i>	Participación ciudadana	Es el desarrollo del interés por involucrarse activamente en la cultura ciudadana, a través de instancias como el sufragio o mediante acciones políticas que involucren la toma de decisiones públicas.
	Resolución de conflictos	Habilidades para resolver problemáticas de manera justa y pacífica, mediante mecanismos como el diálogo.
	Autonomía personal	Capacidad de dirigir libremente la propia conducta, de darse normas a uno mismo y que se relacionen en equilibrio con la vinculación social.
	Comunicación	Se entiende como una capacidad fundamental para la sociabilidad. Integra a las herramientas lingüísticas el componente actitudinal de expresión y comprensión en la transmisión de los mensajes.
	Cooperación y colaboración	Capacidad de integrarse en el trabajo con otros y para otros, situándose en el contexto y rol social.
<i>Valores en Formación Ciudadana</i>	Educar en valores	Considera un proceso de enseñanza y aprendizaje donde los valores son cognoscibles y estimables, por lo tanto, enseñables y evaluables.

	Valores indispensables	Corresponde a los valores que una sociedad establece como fundamentales para sostener el sistema democrático y que articulan los mecanismos de resolución de conflictos de manera justa y pacífica. Se entiende que a partir de ellos se articulan muchos más (libertad, igualdad, solidaridad y respeto)
	Ética y Moral	Es el conocimiento que considera que toda persona humana es inevitablemente moral y que existe una ética cívica que es enseñable y aprensible.
<i>Educación del profesorado en Formación Ciudadana</i>	Formación Ciudadana asociada a las profesiones y especialidades disciplinares	Alude a la relación entre las disciplinas específicas de formación de las carreras estudiadas y la educación de la ciudadanía. Y, la función político-pedagógica que los estudiantes universitarios le atribuyen a su profesión.

Fuente: Elaboración propia

Las preguntas del cuestionario se elaboran mediante ítems con respuesta tipo escala de Likert, la cual es una herramienta de medición que a diferencia de las preguntas dicotómicas con respuestas cerradas de sí/no, nos permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad y/o satisfacción dependiendo de la pregunta. Una vez construidos los ítems y diseñado el instrumento psicométrico, se realiza la validez de contenido a través de jueces expertos, con un mínimo de 10 expertos seleccionados según su perfil profesional y académico.

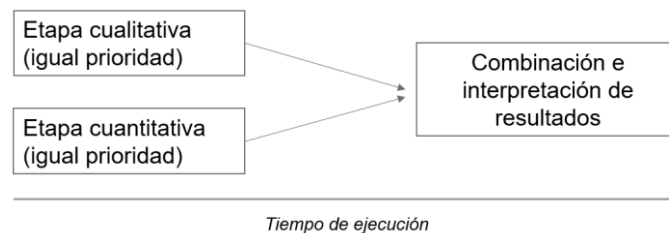
Los expertos evalúan cada ítem de acuerdo con su pertinencia con el marco teórico y conceptual, redacción, pertinencia a la población objetivo, etc. Estos puntuaran cada pregunta valorándola como esencial con 3 punto, adecuada con reparos con 2 puntos, y rechazo con 1 puntos. El Índice de Validez de Contenido (IVC) se analiza por medio del coeficiente de Lawshe (Lawshe, 1975), debido a que éste tiene la ventaja de entregar un coeficiente único de validez para cada ítem, con un nivel mínimo de aprobación asociado a la probabilidad de un acuerdo debido al azar entre los jueces.

El Cuestionario PEU-FC también será sometido a una validación psicométrica donde se aplicarán a los datos los supuestos de normalidad y homocedasticidad; también se hará un análisis de fiabilidad y análisis factorial. Una vez que se haya aplicado el instrumento al grupo de estudio, los datos serán procesados evaluando sus supuestos y sometiéndose a análisis descriptivo de frecuencia, análisis correlacional e inferencial. Para procesar los datos esta investigación utilizará los siguientes *softwares*: Microsoft Excel, SPSS, SAS Guide y RStudio.

3.3.3.- Triangulación

El modelo más utilizado en estudios con metodología mixta es el de triangulación, en este diseño los datos cualitativos y cuantitativos son producidos simultáneamente, lo que es coherente con el diseño específico propuesto: Diseño transformativo secuencial. Los datos se integran en el análisis final. Hamui-Sutton (2013) señala que uno de los problemas potenciales de este modelo de análisis se relaciona con el descubrimiento de contradicciones entre la información cualitativa y cuantitativa. Aunque al principio estos hallazgos resultan desconcertantes, la situación da oportunidades para desarrollar nuevas preguntas de investigación o teorías, así como recoger datos adicionales para explorar y aclarar situaciones. (Hamui-Sutton, 2013, p. 214)

Figura N° 9. Modelo de triangulación para el análisis de resultados



Fuente: Elaboración propia a partir de Hamui-Sutton (2013)

Forni y De Grande establecen que el uso más habitual del término triangulación es el de la triangulación entre métodos considerados como complementarios en la investigación de un fenómeno. Puntualmente esta investigación desarrolla una triangulación inter-métodos que implica implantar abordajes metodológicos distintos (cuantitativos y cualitativos) en una misma investigación. (Forni y De Grande, 2020, p. 166). Según Creswell (2015, p. 2), principal referente de la investigación con métodos mixtos, la triangulación es aquella etapa en la que el investigador reúne datos cuantitativos y cualitativos, los integra y luego realiza interpretaciones basadas en combinar las fortalezas de ambos. Su premisa central es que el uso de abordajes cuantitativos y cualitativos de estudio, en combinación, brinda una mejor comprensión de los problemas de investigación (Creswell y Plano Clark, 2011, p. 5).

Para los propósitos de esta investigación, la triangulación es la fase final de análisis, será presentada en las conclusiones y permitirá observar las convergencias y/o divergencias de la función pedagógico – política de la Formación Ciudadana entre la construcción teórica y el pensamiento que estudiantes de Educación parvularia, Educación básica y Pedagogía en historia y geografía poseen sobre esta disciplina, a partir de la información que es recopilada en la revisión de la literatura, el análisis de contenido y la validación y aplicación del Cuestionario PEU – FC.

3.4.- Criterios de rigor científico y éticos

Esta investigación es orientada por los criterios de rigor científico propuestos por Noreña (2012) sintetizados en la Figura N°12. Adicionalmente, considerando que la metodología es mixta, se integran criterios expuestos por los principales referentes de investigación en este tipo de estudios, a saber: (Creswell, 2015, 2011; Forni y De Grande, 2020; Hamui-Sutton, 2013; Jick, 1979; Tashakkori y Teddlie, 2003).

El rigor científico de esta investigación también es conducido por fases de trabajo que le dan confiabilidad (Guba & Lincoln, 1985; Sandín, 2000; Flick, 2015). Como se detalla en los aspectos metodológicos antes descritos, se implementa una fase de prueba de credibilidad del instrumento de recolección de datos con validación de expertos y validación estadística. Los datos son sometidos a evaluaciones de confiabilidad y el análisis está respaldado por una fase transversal de iteración analítica y escritura rigurosa, siempre basada en referentes literarios científicos.

Figura N° 10. Criterios de rigor científico para la investigación cualitativa

Criterios	Características del criterio	Procedimientos aplicados a la investigación
Credibilidad, valor de la verdad, autenticidad	Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados son reconocidos “verdaderos” por los participantes - Observación continua y prolongada del fenómeno - Triangulación
Transferibilidad, aplicabilidad	Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción detallada del contexto y de los participantes - Muestreo teórico - Recogida exhaustiva de datos
Consistencia, dependencia, replicabilidad	La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos. Tampoco es posible la replicabilidad exacta del estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación - Empleo de evaluador externo - Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de datos - Reflexividad del investigador
Confirmabilidad o reflexividad, neutralidad, objetividad	Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Transcripciones textuales de los datos - Contrastación de resultados con la literatura - Revisión de hallazgos por otros investigadores

		- Identificación y descripción de limitaciones y alcances del investigador
Relevancia	Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y saber si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio	- Configuración de nuevos planteamientos teóricos - Comprensión amplia del fenómeno - Correspondencia entre justificación y resultados
Adecuación teórico epistemológica	Correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente	- Contrastación de la pregunta con los métodos - Ajustes de diseño

Fuente: Noreña, *et al.*, 2012, p. 269

Asimismo, esta investigación asegura que durante todo su proceso de diseño, ejecución y difusión de resultados se cumplirá rigurosamente con el protocolo ético. Como orientación se utilizan como referencia las claves para la investigación propuestas por Noreña *et al.* (2012, p. 272) que propone realizar:

- Consentimiento informado: los participantes deben estar de acuerdo con ser informantes y conocer sus derechos y responsabilidades.
- Confidencialidad: asegurar la protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación.
- Manejo de riesgos: Este requisito tiene relación con los principios de no maleficencia y beneficencia establecidos para hacer investigación con seres humanos.

Se obtendrán previamente los consentimientos informados de cada persona, para cada instancia de su participación, asegurando la protección y privacidad de sus datos personales. Este proceso será guiado por el formato de Consentimiento Informado establecido por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1.- Presentación de los resultados etapa cualitativa de la investigación

Considerando las dimensiones del Cuestionario PEU-FC se aglutinan grupos de códigos para poder hacer los análisis interpretativos del contenido presentado en la pregunta con respuesta abierta (*Según su punto de vista ¿Qué temática sobre Educación Ciudadana es fundamental para su formación profesional?*). A las categorías previas se integra la dimensión de categorías emergentes, asociada a todo el contenido que no fue considerado en la revisión del marco teórico y conceptual de la investigación (Porta y Silva, 2033; Cáceres, 2008).

Vale señalar que se tomó la decisión metodológica de asociar la codificación a conceptos claves y no a una nueva nomenclatura o construcción de siglas de palabras compuestas, por el volumen de respuestas que fue bastante concreto por parte de estudiantes de pedagogía, como señala Varguillas (2006):

Las categorías, en los sistemas de información, se llaman también códigos, índices o palabras claves, pero, en metodología cualitativa, esto es más elaborado, es decir, son ideas, conceptos o interpretaciones abreviadas de las citas, pues, en sentido estricto, el dato propiamente dicho no existe, ya que no es algo dado, sino el resultado final de un elaborado proceso entre un estímulo ambiguo, sin forma y la actividad interpretativa del perceptor. (Varguillas, 2006, p. 76)

Tabla N° 5. Identificación de códigos para Atlas ti y su frecuencia de mención

Color	Grupos de códigos	Código/concepto	Frecuencia total del código/concepto
●	Grupo 1: Conocimiento cívico	Ciudadanía/ Derechos y deberes	16 menciones
●		DD.HH./ Violación de DD. HH	15 menciones
●		Democracia	14 menciones
●		Globalización	1 mención
●		Historia	11 menciones
●		Identidad	4 menciones
●		Organizaciones sociales	5 menciones
●		Poderes del Estado	3 menciones
●		Políticas públicas	1 mención
●		Problemas sociales y públicos	10 menciones
●		Sufragio/ Procesos electorales	5 menciones
●	Grupo 2: Competencias y habilidades cívicas	Autonomía	5 menciones
●		Colaboración	4 menciones
●		Comunicación asertiva	4 menciones
●		Convivencia	19 menciones
●		Emociones	3 menciones

●		Empatía	4 menciones
●		Manifestaciones públicas	1 mención
●		Participación	22 menciones
●		Pensamiento crítico	10 menciones
●		Resolución de conflictos	3 menciones
●		Subjetividad	5 menciones
●	Grupo 3: Valores en Formación Ciudadana	Ética y moral	3 menciones
●		Inclusión	7 menciones
●		Interculturalidad	7 menciones
●		Justicia	5 menciones
●		Probidad	0 menciones
●		Respeto	10 menciones
●		Responsabilidad	3 menciones
●		Solidaridad	3 menciones
●		Valores fundamentales	17 menciones
●	Grupo 4: Formación del profesorado	Didáctica	2 menciones
●		Educación ambiental	3 menciones
●		Interdisciplinarietàad	1 mención
●		Rol social docente	8 menciones
●	Grupo 5: Categorías emergentes	Desafección política	3 menciones
●		Diversidad	15 menciones
●		Género	4 menciones
●		Interacciones formales	1 mención

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 – 2022

En adelante se presentarán los resultados graficados en tablas de co-ocurrencias para conocer las convergencias y/o divergencias entre los diferentes grupos de códigos y correspondientes dimensiones de análisis que están contenidos en las respuestas dadas por estudiantes. De este modo, cada grupo de códigos será analizado frente a sí mismo y los demás, permitiendo conocer el nivel de coherencia con el modelo teórico propuesto en esta investigación.

Las co-ocurrencias, en lingüística general se refieren a la utilización conjunta de dos unidades léxicas en una unidad superior, como una palabra o documento. Existe la suposición de que los términos son mutuamente dependientes cuando su utilización conjunta es muy común o denotan la existencia o inexistencia de la relación entre las unidades léxicas en análisis, que en el caso de esta investigación surgen del modelo teórico que enmarca la construcción conceptual del trabajo realizado. En síntesis, las herramientas de co-ocurrencia buscan códigos que se hayan aplicado a la misma cita o a citas superpuestas. Con esta herramienta se puede averiguar qué temas se mencionan juntos o cerca unos de otros. (Friese, 2021, p. 91). Las observaciones a los resultados se construyen considerando los contenidos que estudiantes de

pedagogía consideran fundamentales a la hora de ser preparados para ser formadores en ciudadanía. Cada código, que en este caso es equivalente a un concepto, será destacado por su vínculo con otros códigos o por la ausencia de la relación entre ellos.

De modo general, en la Tabla N°5, es posible identificar aquellos conceptos que tuvieron más frecuencia de aparición en las respuestas de estudiantes, sin duda el conocimiento cívico es el más altamente valorado como conocimiento que deben recibir en su formación profesional, en segundo lugar, aparecen las competencias y habilidades cívicas, para dar paso con menor frecuencia a los aspectos valóricos. Es destacable que tenga una muy baja mención la identificación o mención la función pedagógica de la formación ciudadana, diluyéndose en apariciones muy específicas las ideas de didáctica u otros ámbitos de acción como la educación ambiental. Lo mismo ocurre con la idea de interdisciplinariedad que es más bien inexistente y dista mucho de la propuesta de actual política pública sobre formación ciudadana (Ley 20.911) que construye comunidad sobre la base de un plan interdisciplinario y colectivo.

A continuación, se presentan los resultados de manera descriptiva para posteriormente realiza un análisis y discusión de estos frente a las referencias teóricas que se trabajaron en esta investigación, de modo de poder avanzar en la triangulación de los datos y de la definición de las convergencias y/o divergencias que surgen de este estudio, entre el pensamiento de estudiantes de pedagogía y el modelo teórico propuesto.

4.1.1.- Dimensión Conocimiento cívico

El conocimiento cívico como una dimensión de análisis en la frecuencia e interacción de sus propios conceptos, permite observar (Tabla N°6) que los conceptos de ciudadanía y democracia son dominantes, están fuertemente asociados entre sí y con las ideas de organización y problemas sociales o públicos. Sin embargo, no se vinculan de manera directa con procesos electorarios o el sufragio en sí mismo, incluso vale señalar que, la política partidista no es enunciada en ninguna de las respuestas dadas por estudiantes.

La idea de democracia concurre seguido con el contenido sobre Derechos humanos o situaciones de vulneración de estos derechos, lo que es coherente con el contexto contemporáneo de una sociedad que es regida por un Estado de derecho. A su vez, los Derechos humanos son tenidos por relevantes en conjunto con el saber sobre el funcionamiento de los poderes del Estado y en una menor medida con el conocimiento histórico. Sobre este aspecto, dentro de la dimensión de conocimiento cívico es relevante, el conocimiento histórico y el actual contexto de globalización, aunque este último no es destacado como conocimiento relevante para la formación del profesorado en términos de educación ciudadana, esto llama la atención puesto que, además del valor de la memoria, es clave entender los efectos del proceso globalizador y del capitalismo global, para la no repetición de violación de Derechos humanos en el marco de la desigualdad económica y la pobreza.

Para conocer el vínculo que establecen estudiantes de pedagogía sobre lo que involucra la enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana, es relevante observar las interacciones de ideas entre los conceptos clave del conocimiento cívico y el desarrollo de competencias y habilidades cívicas, puesto que suponen una dimensión fundamental del trabajo pedagógico, independiente de la especialidad (párvulo, básica o historia y geografía). La idea de ciudadanía está fuertemente vinculada a la de participación, siendo las interacciones más fuertes en estas dimensiones (Tabla N° 7), sin embargo, colaborar, resolver conflictos y poseer comunicación asertiva no aparecen destacadas en esta relación. Asimismo, la participación es enlazada fuertemente con las ideas de democracia, Derechos humanos y organizaciones sociales, pero no con las competencias y habilidades de autonomía, manifestaciones públicas y resolución de conflictos, ámbitos importantes para validar procesos de participación tradicionales o innovadores.

Es destacable que la idea de subjetividad, que alude al desarrollo de un pensamiento político propio aparezca asociada mínimamente a la dimensión de conocimiento cívico, a saber: hay solo una interacción con ciudadanía, Derechos humanos, democracia, los poderes del Estado y la identidad.

En la Tabla N°8 es posible observar las interacciones entre los conceptos clave de educación en valores con el conocimiento cívico. Lo primero que aflora de manera sugerente es que la idea amplia de valores fundamentales de la sociedad está altamente asociada a los derechos humanos o conocimiento sobre situaciones de vulneración de estos, lo mismo ocurre con la idea de democracia, es decir, son aspectos del conocimiento cívico que se entienden como asociaciones clave.

Cuando se revisan valores específicos como respeto, responsabilidad o solidaridad, también concurren con los derechos humanos. Sin embargo, también es decidor, que el valor de la justicia solo se asocie a los derechos humanos y no a otros asuntos del conocimiento cívico, como es la ciudadanía, los problemas sociales y públicos o la democracia.

Las ideas de ética y moral, solo se vinculan a la de derechos humanos y el contexto de globalización; la inclusión y la interculturalidad son integradas en esta dimensión sobre valores puesto que representan cualidades sociales comprendidas como valores positivos y enriquecedores para la sociedad, además de representar una dinámica potente en el siglo XXI, ambos conceptos aparecen en relación a los derechos humanos, pero también a las ideas de democracia, identidad, los poderes del Estado y los problemas sociales y públicos. Esto es relevante puesto que amplía la idea de minoría que está asociada generalmente a estos conceptos.

Tabla N° 6. Co-ocurrencias: Conocimiento cívico

	● Ciudadanía/ Derechos y deberes Gr=16	● DD.HH./ Violación de Derechos Humanos Gr=15	● Democracia Gr=14	● Globalización Gr=1	● Historia Gr=11	● Identidad Gr=4	● Organizaciones sociales Gr=5	● Poderes del Estado Gr=3	● Políticas públicas Gr=1	● Problemas sociales y públicos Gr=10	● Sufragio/ Procesos electorales Gr=5
● Ciudadanía/ Derechos y deberes Gr=16	0	2	6	0	1	2	3	0	0	2	1
● DD.HH./ Violación de Derechos Humanos Gr=15	2	0	4	1	2	0	0	2	0	2	1
● Democracia Gr=14	6	4	0	0	1	1	2	1	0	1	1
● Globalización Gr=1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
● Historia Gr=11	1	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0
● Identidad Gr=4	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
● Organizaciones sociales Gr=5	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
● Poderes del Estado Gr=3	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	1
● Políticas públicas Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
● Problemas sociales y públicos Gr=10	2	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0
● Sufragio/ Procesos electorales Gr=5	1	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Tabla N° 7. Co-ocurrencias: Conocimiento cívico y Competencias y habilidades cívicas

	● Autonomía Gr=5	● Colaboración Gr=4	● Comunicación asertiva Gr=4	● Convivencia Gr=19	● Emociones Gr=3	● Empatía Gr=4	● Manifestaciones públicas Gr=1	● Participación Gr=22	● Pensamiento crítico Gr=10	● Resolución de conflictos Gr=3	● Subjetividad Gr=5
● Ciudadanía/ Derechos y deberes	0	1	1	3	0	1	1	7	2	0	1
● DD.HH./ Violación de Derechos Humanos Gr=15	1	1	0	1	0	1	0	5	0	0	1
● Democracia Gr=14	1	1	0	1	1	2	1	5	0	0	1
● Globalización Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
● Historia Gr=11	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0
● Identidad Gr=4	0	0	1	3	0	1	0	1	0	0	1
● Organizaciones sociales	0	0	0	0	0	1	1	5	1	0	0
● Poderes del Estado Gr=3	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
● Políticas públicas Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
● Problemas sociales y públicos Gr=10	1	2	0	2	0	0	0	4	1	0	0
● Sufragio/ Procesos electorales Gr=5	0	0	0	0	0	0	1	3	0	1	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Tabla N° 8. Co-ocurrencias Conocimiento cívico y Valores en formación ciudadana

	● Ética y moral Gr=3	● Inclusión Gr=7	● Interculturalidad Gr=7	● Justicia Gr=5	● Probidad Gr=0	● Respeto Gr=10	● Responsabilidad Gr=3	● Solidaridad Gr=3	● Valores fundamentales Gr=17
● Ciudadanía/ Derechos y deberes Gr=16	0	0	3	0	0	1	1	0	0
● DD.HH./ Violación de Derechos Humanos	1	2	2	3	0	2	1	1	5
● Democracia Gr=14	0	2	2	0	0	0	0	0	2
● Globalización Gr=1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
● Historia Gr=11	0	0	0	0	0	0	1	0	0
● Identidad Gr=4	0	1	1	0	0	1	0	0	0
● Organizaciones sociales	0	0	1	0	0	1	0	0	0
● Poderes del Estado Gr=3	0	1	0	0	0	0	0	0	0
● Políticas públicas Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
● Problemas sociales y públicos Gr=10	0	2	2	0	0	1	1	1	1
● Sufragio/ Procesos electorales Gr=5	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Es destacable como resultado que, el valor de la probidad no establezca co-ocurrencias, considerando que es un valor transversal para el funcionamiento del sistema político y participativo de las sociedades modernas. Además, es un valor tenido por esencial para el sistema público, significa la aplicación más concreta de la ética política, vale decir también que tampoco es asociado a la idea emergente de desafección política. Asimismo, el conocimiento cívico sobre procesos electorales y sufragio no está conglomerado a ninguno de los conceptos sobre educación en valores cívicos que se presentan.

Como se puede observar en la Tabla N°9, las interacciones entre la dimensión conocimiento cívico y formación del profesorado es bastante mínima. Las ideas específicas de formación del profesorado se asocian a aquel conocimiento fundamental en formación inicial docente y que debería ser fundamental para estudiantes de pedagogía, futuros educadores de ciudadanía.

La interdisciplinariedad es un modo de crear conocimiento que es esencial para la educación ciudadana, ya que esta se integra en diversas disciplinas y períodos de currículo escolar y en este caso no surge como asunto conglomerado con el conocimiento cívico. Mismo fenómeno aparece al buscar vínculos entre el conocimiento cívico y la teoría de su enseñanza, es decir la didáctica.

Como se ha visto anteriormente, el conocimiento cívico es altamente valorado como asuntos que se deben aprender en la formación inicial docente, sin embargo, no se enlaza a las formas en que será enseñado, por lo tanto, planificado y evaluado.

El rol docente o la función que cumple el profesorado en la sociedad sí es conglomerado con algunos conceptos del conocimiento cívico, como derechos humanos, democracia, historia, identidad y fuertemente con la idea de ciudadanía asociada al cumplimiento de derechos y deberes, es decir una de las dimensiones más tradicionales de la ciudadanía.

Tabla N° 9. Co-ocurrencias Conocimiento cívico y Formación del profesorado

	● Didáctica Gr=2	● Educación ambiental Gr=3	● Interdisciplinariedad Gr=1	● Rol social docente Gr=8
● Ciudadanía/ Derechos y deberes Gr=16	0	0	0	3
● DD.HH./ Violación de Derechos Humanos Gr=15	0	1	0	1
● Democracia Gr=14	0	0	0	2
● Globalización Gr=1	0	0	0	0
● Historia Gr=11	0	0	0	1
● Identidad Gr=4	0	1	0	1
● Organizaciones sociales Gr=5	0	0	0	1
● Poderes del Estado Gr=3	0	0	0	0
● Políticas públicas Gr=1	0	0	0	0
● Problemas sociales y públicos Gr=10	0	0	1	1
● Sufragio/ Procesos electorales Gr=5	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 – 2022

La Tabla N°10 permite observar las aglomeraciones del conocimiento cívico con aquellas ideas que emergieron de las respuestas a la pregunta abierta, estas categorías emergentes abordan el fenómeno de la desafección política asociado a las ideas de ciudadanía, democracia, historia y problemas sociales y públicos, representando uno de los problemas que estudiantes de pedagogía consideran como parte de su responsabilidad de enseñanza. Otro fenómeno altamente aglomerado al conocimiento cívico es el de la diversidad, que se involucra al hacer referencia a la ciudadanía, la democracia y los problemas sociales y públicos.

Tabla N° 10. Co-ocurrencias: Conocimiento cívico y Categorías emergentes

	● Desafección política Gr=3	● Diversidad Gr=15	● Género Gr=4	● Interacciones formales Gr=1
● Ciudadanía/ Derechos y deberes Gr=16	1	3	1	0
● DD.HH./ Violación de Derechos Humanos Gr=15	0	3	1	0
● Democracia Gr=14	1	3	0	0
● Globalización Gr=1	0	0	0	0
● Historia Gr=11	1	1	0	0
● Identidad Gr=4	0	1	0	0
● Organizaciones sociales Gr=5	0	1	1	0
● Poderes del Estado Gr=3	0	0	0	0
● Políticas públicas Gr=1	0	0	0	0
● Problemas sociales y públicos Gr=10	1	4	0	0
● Sufragio/ Procesos electorales Gr=5	0	1	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

4.1.2.- Dimensión Competencias y habilidades cívicas

Las competencias y habilidades cívicas son el conocimiento procedimental que complementa el conocimiento cívico por ello se consideran fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana. Al observar en la Tabla N° 11 el comportamiento de los datos, podemos ver que hay conceptos clave que tienen más presencia que otros y que a su vez son más conglomerados entre ellos. La idea de autonomía se relaciona con la de participación, pensamiento crítico y subjetividad, estas habilidades son parte de la formación integral de los individuos y a su vez son necesarias para la interacción social. Los conceptos de colaboración y comunicación asertiva se relacionan fuertemente con la convivencia, lo que es coherente también con el concepto de participación, que llamativamente se aísla del concepto de resolución de conflictos y de formas de manifestación social, lo que puede aludir a comprender la participación más desde la perspectiva tradicional y formal, que de una más innata o conflictiva.

Tabla N° 11. Co-ocurrencias: Competencias y habilidades cívicas

	• Autonomía Gr=5	• Colaboración Gr=4	• Comunicación asertiva Gr=4	• Convivencia Gr=19	• Emociones Gr=3	• Empatía Gr=4	• Manifestaciones públicas Gr=1	• Participación Gr=22	• Pensamiento crítico Gr=10	• Resolución de conflictos Gr=3	• Subjetividad Gr=5
• Autonomía Gr=5	0	1	1	1	1	0	0	2	2	0	3
• Colaboración Gr=4	1	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0
• Comunicación asertiva	1	0	0	3	0	0	0	1	1	0	0
• Convivencia Gr=19	1	3	3	0	0	1	0	3	1	0	1
• Emociones Gr=3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
• Empatía Gr=4	0	0	0	1	0	0	0	2	0	1	1
• Manifestaciones públicas Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
• Participación Gr=22	2	2	1	3	0	2	1	0	3	0	2
• Pensamiento crítico	2	0	1	1	0	0	0	3	0	1	1
• Resolución de conflictos Gr=3	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
• Subjetividad Gr=5	3	0	0	1	2	1	0	2	1	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Tabla N° 12. Co-ocurrencias: Competencias y habilidades cívicas y Valores en formación ciudadana

	● Ética y moral Gr=3	● Inclusión Gr=7	● Interculturalidad Gr=7	● Justicia Gr=5	● Probidad Gr=0	● Respeto Gr=10	● Responsabilidad Gr=3	● Solidaridad Gr=3	● Valores fundamentales Gr=17
● Autonomía Gr=5	0	1	0	1	0	0	0	1	1
● Colaboración Gr=4	1	1	0	0	0	0	1	0	1
● Comunicación asertiva Gr=4	0	0	0	0	0	2	0	0	1
● Convivencia Gr=19	1	2	0	0	0	2	2	0	3
● Emociones Gr=3	0	0	0	0	0	0	0	0	1
● Empatía Gr=4	0	1	0	1	0	1	1	1	2
● Manifestaciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0
● Participación Gr=22	0	2	1	3	0	4	2	1	3
● Pensamiento crítico Gr=10	1	1	2	2	0	1	0	0	1
● Resolución de conflictos Gr=3	0	0	1	1	0	0	0	0	1
● Subjetividad Gr=5	0	1	0	1	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Cuando se buscan las co-ocurrencias entre competencias y habilidades con valores en formación ciudadana (Tabla N° 12) se puede distinguir que los vínculos más importantes con los valores, como el respeto y la responsabilidad, se dan en torno a las habilidades de comunicación asertiva, convivencia, empatía y participación. Por su parte, el desarrollo del pensamiento crítico se asocia con interculturalidad y justicia; las competencias de resolución de conflictos y subjetividad no cuentan con acercamientos a los valores específicos o de modo amplio, lo que es llamativo puesto que al menos desde la perspectiva teórica podrían estar en el marco de los aprendizajes de la ética y a moral.

Las co-ocurrencias que se pueden observar en la Tabla N° 13, que contrasta competencias y habilidades con conocimientos asociados a la formación del profesorado, son bastante mínimas. Las aglomeraciones más destacadas son convivencia y participación. La convivencia es asociada a las ideas de didáctica, educación ambiental y rol social docente. Estos conceptos responden a lo que desde la propia voz de estudiantes ha surgido como conocimiento que deberían adquirir para ser educadores en ciudadanía; a su vez la participación también se asocia a las ideas de didáctica y rol social docente.

Si bien estos vínculos son interesantes, también lo son aquellos que no se establecen, puesto que dan cuenta de las fronteras con las que comprenden un aprendizaje fundamental en su formación profesional como es la didáctica, puesto que es elemental para poder implementar la enseñanza de una educación ciudadana compleja que trascienda al conocimiento cívico e involucre el desarrollo de competencias y habilidades.

Como se puede observar en la Tabla N° 14, las co-ocurrencias son bastante específicas y se asocian al vínculo entre la idea de diversidad y el desarrollo de competencias y habilidades como la autonomía, colaboración, convivencia, participación, pensamiento crítico y resolución de conflictos; por su parte la habilidad de participación es más bien asociada a la desafección política, diversidad y género.

Estos son ámbitos referidos por estudiantes, ya que los identifican como parte de los asuntos que les toca abordar en el aula, sin embargo, no parecen estar tan asociados al desarrollo de competencias y habilidades que justamente aportan a su tratamiento en la enseñanza de la formación ciudadana, es decir hay una lectura de contexto, pero no un modo de tratarlo.

Tabla N° 13. Co-ocurrencias: Competencias y habilidades cívicas y Formación del profesorado

	● Didáctica Gr=2	● Educación ambiental Gr=3	● Interdisciplinariedad Gr=1	● Rol social docente Gr=8
● Autonomía Gr=5	0	0	0	0
● Colaboración Gr=4	0	1	0	0
● Comunicación asertiva	0	0	0	0
● Convivencia Gr=19	1	2	0	2
● Emociones Gr=3	0	0	0	0
● Empatía Gr=4	0	0	0	1
● Manifestaciones públicas Gr=1	0	0	0	0
● Participación Gr=22	1	0	0	4
● Pensamiento crítico Gr=10	0	0	0	0
● Resolución de conflictos	0	0	0	0
● Subjetividad Gr=5	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 – 2022

Tabla N° 14. Co-ocurrencias: Competencias y habilidades cívicas y Categorías emergentes

	● Desafección política Gr=3	● Diversidad Gr=15	● Género Gr=4	● Interacciones formales Gr=1
● Autonomía Gr=5	0	1	0	0
● Colaboración Gr=4	0	1	0	0
● Comunicación asertiva	0	0	0	0
● Convivencia Gr=19	0	1	0	0
● Emociones Gr=3	0	0	0	0
● Empatía Gr=4	0	0	0	0
● Manifestaciones públicas	0	0	0	0
● Participación Gr=22	3	2	1	0
● Pensamiento crítico Gr=10	0	1	1	0
● Resolución de conflictos Gr=3	0	1	0	0
● Subjetividad Gr=5	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

4.1.3.- Dimensión Valores en formación ciudadana

Al observar el comportamiento de los datos específicos de la dimensión de valores en formación ciudadana (Tabla N° 15), se puede distinguir que la idea de valores fundamentales es altamente considerada y como se ha visto en las tablas anteriores, suelen aparecer asociados al conocimiento cívico o competencias y habilidades para la ciudadanía.

La educación en valores es clave en la educación ciudadana, puesto que transversaliza su aprendizaje a diferentes disciplinas y en diferentes niveles de enseñanza, es decir, la educación en valores para la convivencia se hace presente desde la educación de párvulos en adelante y puede considerarse educación para la vida puesto que nunca finaliza o se proyecta hacia espacios informales o no formales de educación.

El valor que más significativamente surge es el del respeto, y por el contrario hay otros aspectos de la educación en valores como la ética y la moral que no son referidos en la voz de estudiantes, tampoco lo es la probidad, que como se ha señalado anteriormente es pilar fundamental para la valoración del sistema político y público y da legitimación al conocimiento cívico.

La Tabla N° 16 de co-ocurrencias entre valores en formación ciudadana y formación del profesorado es una de las que genera menos relaciones entre los conceptos, puesto que no se asocia la enseñanza y aprendizaje de lo actitudinal, por ejemplo, a través de la didáctica, lo que implica que también quedan fuera los procesos de planificación y evaluación. Sí son referidos los valores a temáticas específicas como a la educación ambiental, como el valor de la justicia; también al rol social del profesorado, lo que pone luz sobre las problemáticas sociales y sobre la percepción del trabajo de la educación en la sociedad; sociedad que a su vez distingue de manera situada y contextualizada sus valores fundamentales como puede ser, justamente, la justicia ambiental.

Las co-ocurrencias entre valores en formación ciudadana y las categorías emergentes que surgen de la voz de estudiantes se pueden observar en la Tabla N° 17, es altamente significativo y coherente que la mayor aglomeración se produzca entre las ideas de diversidad, interculturalidad e inclusión, lo que favorece reconocer que es un asunto que es tenido por clave en la formación ciudadana o al menos que debe ser integrado a las dimensiones que se han presentado en esta investigación.

Tabla N° 15. Co-ocurrencias: Valores en formación ciudadana

	● Ética y moral Gr=3	● Inclusión Gr=7	● Interculturalidad Gr=7	● Justicia Gr=5	● Probidad Gr=0	● Respeto Gr=10	● Responsabilidad Gr=3	● Solidaridad Gr=3	● Valores fundamentales Gr=17
● Ética y moral Gr=3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
● Inclusión Gr=7	0	0	0	1	0	1	0	0	2
● Interculturalidad	0	0	0	1	0	2	0	1	2
● Justicia Gr=5	0	1	1	0	0	2	1	1	2
● Probidad Gr=0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
● Respeto Gr=10	0	1	2	2	0	0	1	2	6
● Responsabilidad Gr=3	0	0	0	1	0	1	0	1	1
● Solidaridad Gr=3	0	0	1	1	0	2	1	0	3
● Valores fundamentales Gr=17	3	2	2	2	0	6	1	3	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 – 2022

Tabla N° 16. Co-ocurrencias: Valores en formación ciudadana y Formación del profesorado

	● Didáctica Gr=2	● Educación ambiental Gr=3	● Interdiscipli nariedad Gr=1	● Rol social docente Gr=8
● Ética y moral Gr=3	0	1	0	0
● Inclusión Gr=7	0	0	1	0
● Intercultur alidad Gr=7	0	0	0	0
● Justicia Gr=5	0	1	0	0
● Probidad Gr=0	0	0	0	0
● Respeto Gr=10	0	1	0	1
● Responsa bilidad Gr=3	0	0	0	0
● Solidaria d Gr=3	0	0	0	0
● Valores fundament ales Gr=17	0	1	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Tabla N° 17. Co-ocurrencias: Valores en formación ciudadana y Categorías emergentes

	● Desafección política Gr=3	● Diversidad Gr=15	● Género Gr=4	● Interacciones formales Gr=1
● Ética y moral Gr=3	0	0	0	0
● Inclusión Gr=7	0	3	0	0
● Interculturalidad Gr=7	0	7	1	0
● Justicia Gr=5	0	0	1	0
● Probidad Gr=0	0	0	0	0
● Respeto Gr=10	1	3	2	0
● Responsabilidad Gr=3	0	0	0	0
● Solidaridad Gr=3	0	1	0	0
● Valores fundamentales Gr=17	1	4	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

4.1.4.- Dimensiones Formación del profesorado y categorías emergentes

Las dimensiones de formación del profesorado y categorías emergentes entregan información que permite conocer de forma preliminar algunos aspectos de convergencia y divergencia con el modelo teórico propuesto. Desde la perspectiva cualitativa, del pensamiento de estudiantes de pedagogía no surgen reflexiones explícitas sobre su profesión, al ser consultados por aquello en que requieren ser preparados profesionalmente, no hay alusión, simple o compleja, a la ontología, epistemología o incluso tautología de la relación entre la pedagogía, política y ciudadanía. El conocimiento sobre la política es distinguido como una materia de estudio, pero no como una función del profesorado, asimismo, el rol docente es visto desde su valor social de estatus, pero no como por ejemplo asociado a su rol transformador. Sin embargo, surgen algunos enfoques relevantes como la educación ambiental y derechos humanos y si bien la idea de la didáctica no es mencionada de manera explícita con frecuencia, si es posible distinguirla de manera implícita.

Esta dimensión es una de las que más se buscaba identificar, puesto que se dio el espacio para que estudiantes de pedagogía identificaran aquello en que consideran deben ser formados para ser educadores en ciudadanía, resultando el rol social docente como el aspecto más fortalecido.

Como se puede observar en la Tabla N°19, la dimensión de formación del profesorado en relación con las categorías emergentes tiene pocas vinculaciones, aun cuando se puede distinguir que las categorías emergentes especifican lo que es tenido por problemáticas relevantes para los contextos educativos, como por ejemplo la diversidad, el género o la desafección política. Esto puede implicar una lectura de contexto por parte del estudiantado más no de las competencias que podrían necesitar para trabajarlas en el aula y la gestión escolar.

En las categorías emergentes hay una alta atención a la diversidad y esto es tenido como un aspecto clave con relación a las ideas de inclusión e interculturalidad. La diversidad aparece en co-ocurrencias con las ideas de ciudadanía, democracia, derechos humanos, y problemas sociales y públicos, pero débilmente vinculada al desarrollo de competencias y habilidades o a los requerimientos de formación del profesorado.

Tabla N° 18 Co-ocurrencias: Formación del profesorado

	● Didáctica Gr=2	● Educación ambiental Gr=3	● Interdiscipli nariedad Gr=1	● Rol social docente Gr=8
● Didáctica Gr=2	0	0	0	1
● Educación ambiental Gr=3	0	0	0	1
● Interdisciplinariedad Gr=1	0	0	0	0
● Rol social docente Gr=8	1	1	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Tabla N° 19. Co-ocurrencias: Formación del profesorado y Categorías emergentes

	● Desafección política Gr=3	● Diversidad Gr=15	● Género Gr=4	● Interacciones formales Gr=1
● Didáctica Gr=2	0	0	0	0
● Educación ambiental Gr=3	0	0	1	0
● Interdisciplinar iedad Gr=1	0	1	0	0
● Rol social docente Gr=8	1	0	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 – 2022

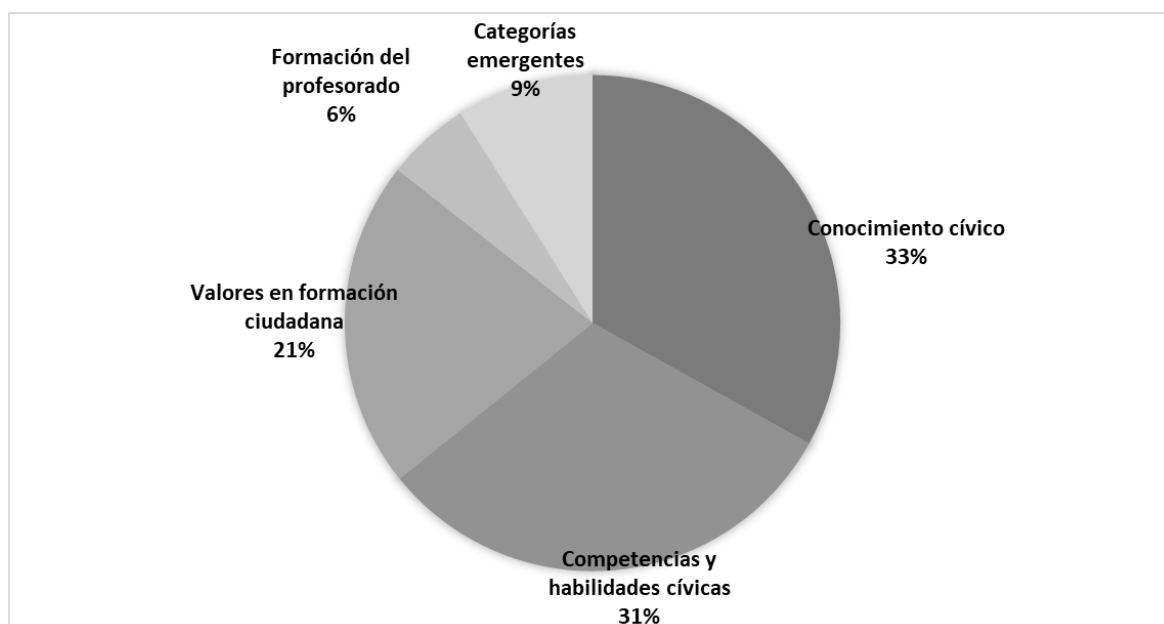
4.1.5- La riqueza de pensamiento sobre formación ciudadana en estudiantes de pedagogía

Morin (2001) plantea que el arte de vivir es consustancial a una ética de la comprensión. Y comprender a los otros requiere tener conciencia de la complejidad de lo humano, siendo la democracia el sistema que permite la relación rica y compleja entre individuo y sociedad, donde ambos pueden ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse mutuamente. La educación tiene dos metas de igual importancia: por un lado, la formación de la razón y la capacidad de acción racional; por el otro, el desarrollo de la creatividad personal y del reconocimiento del otro como sujeto. Esta idea es una forma motivadora de observar los resultados de la fase cualitativa de análisis que ha demostrado una gran complejidad e importantes desafíos para la formación inicial docente.

Las y los estudiantes de pedagogía que participaron en este estudio se enfrentaron a la pregunta por las temáticas que consideraban debían estar presentes en su formación inicial docente, en vista de ser futuros educadores en ciudadanía. En el marco de este estudio, sus respuestas son un mecanismo de contrastación devenidas en la idea de convergencias y/o divergencias con lo que se ha planteado como el modelo teórico más pertinente para la enseñanza de la educación ciudadana, de ahí que sea esa la naturaleza de los datos descriptivos de los apartados anteriores y del análisis global de respuestas de esta sección.

Para situar el análisis es conveniente revisitar el supuesto o hipótesis teórica con que se presenta este proyecto de investigación: *en la función pedagógico - política de la Formación Ciudadana, existen mayormente divergencias epistemológicas entre la construcción teórica de esta disciplina y el pensamiento de estudiantes de Educación parvularia, Educación básica y Pedagogía en historia y geografía.*

Figura N° 11. Representatividad de las dimensiones de análisis en las respuestas de estudiantes



Si observamos la representatividad de las dimensiones de análisis, que se construyó considerando las frecuencias en cada una de las dimensiones y expresadas en porcentajes (Figura N°11), podemos ver que hay similitud entre el conocimiento cívico y las competencias y habilidades en formación ciudadana, como se presentó en el planteamiento del problema de investigación de este estudio, en el contexto chileno, la formación ciudadana se ha anquilosado fuertemente en un paradigma de educación cívica que está centrado en el contenido sobre la institucionalidad política y una idea de ciudadanía jurídica basada en el cumplimiento de derechos y deberes para la búsqueda del bien común (Mardones, 2018). Por su parte, Cox *et al.* (2014) distinguen la tendencia del currículum nacional a centrarse en la vida civil en desmedro del aprendizaje sobre el sistema cívico participativo, sin embargo, los resultados de esta investigación, sin disminuir la relevancia del conocimiento cívico lo complementa equilibradamente con el desarrollo de competencias y habilidades ciudadanas, como la participación, como se puede ver en estas respuestas al Cuestionario PEU-FC:

El desarrollo de conocimiento, competencias y habilidades sociales sobre la formación ciudadana para enseñar y sumergir por completo sobre la ciudadanía y la convivencia en comunidad a nuestros párvulos y entre otros temas que conlleva la formación ciudadana.
(Respuesta estudiante 5)

Considero que es fundamental conocer los derechos y deberes que tenemos como ciudadanos y personas naturales y a su vez comprender el concepto de democracia contextualizada en el marco chileno. (Respuesta estudiante 12)

La idea de ciudadanía que está contenida en el pensamiento de estudiantes de pedagogía es compleja, puesto que refiere a las formas más tradicionales en que es definida y también a su dimensión más social, como forma de vida en el marco de un sistema democrático. Para diversos autores (Pérez, 2016; Lizcano-Fernández, 2012; Cortina, 2009; Savater, 2007) la ciudadanía se ha construido históricamente de esta manera, siendo las demandas sociales por mayor participación las que la han llevado a salir del rótulo de lo cívico como *status* o categoría jurídica y la han ampliado a una dimensión moral, como son las responsabilidades o deberes, y a la constitución de una identidad social que integra a los individuos en un sentido de pertenencia a una colectividad (Pérez, 2016; Touraine, 2015).

Continuando en la dimensión del conocimiento cívico, es un hallazgo importante señalar que el pensamiento de estudiantes converge positivamente con la propuesta teórica que concibe como condición *sine qua non*, que la formación ciudadana debe tener enfoque de derechos humanos. Los derechos humanos

en educación tienen una triple representación, por una parte la educación es un derecho humano en sí mismo, el surgimiento y cualidades de los derechos humanos son un contenido que se enseña en las escuelas, y finalmente, existe una práctica pedagógica que puede ser aprendida y practicada con enfoque de derechos humanos (Dahl, 2012), por lo tanto es una dimensión central para la formación del profesorado que tendrá la responsabilidad de desempeñarse como educadores en ciudadanía. En palabras de estudiantes:

Para mí es primordial la promoción y respeto de los derechos humanos, teniendo como base las distintas vulneraciones que se han cometido a lo largo de la historia, siendo fundamental debido al estallido social, ya que a pesar del logo "no repetición" y "nunca más" eso no fue visualizado en el 18 de octubre del 2019, siendo necesaria una educación en derechos humanos, sin tabúes. (Respuesta estudiante 21)

Educación en Derechos Humanos, interculturalidad y participación democrática. Creo que conocer sobre nuestros derechos y deberes como ciudadanos, además de promover en la educación los derechos humanos. (Respuesta estudiante 57)

Gauché (2019) coincide en que la formación ciudadana con enfoque de derechos humanos permite mantener viva la memoria histórica por el recuerdo de diversos episodios trágicos de violación de derechos y así avanzar hacia una sociedad más justa y pacífica. Magendzo y Pavez (2016) indican que la formación ciudadana debe mostrar un compromiso con el conjunto de valores y principios que orientan el origen de los derechos humanos y que incluso debe ir más allá buscando transformar los contextos de desigualdades sociales.

Revisitando la Figura 11, se observa que las competencias y habilidades ciudadanas son mencionadas con bastante equilibrio frente al conocimiento cívico, que *a priori* esta investigación suponía que sería notoriamente más dominante. Sin embargo, es un hallazgo que haya una alta valoración de la ciudadanía y la democracia, pero que estos temas no sean asociados a las habilidades que se requiere desarrollar para lograr un enfoque de participación ciudadana activa y deliberativa. Marina y Bernabeu (2014) han desarrollado ampliamente la idea de la “competencia social y ciudadana”; la noción de competencia es definida de forma compleja ya que incluye conocimientos, actitudes, afectos y hábitos de conducta en la interacción social, estas competencias deben ser flexibles, genéricas y transferibles para poder asegurar su aprendizaje y aplicación a la vida cotidiana.

Marina y Bernabeu (2014) consideran que las competencias sociales y ciudadanas son parte de la inteligencia social y con ellas se enfrentan las disfunciones sociales, los conflictos de convivencia, la

agresividad, las conductas de riesgo, entre otras cosas, por lo tanto, son esenciales para enseñar y aprender a convivir. Lo anterior refrenda la idea señalada en la descripción de las co-ocurrencias, un modelo de educación ciudadana en el campo de la formación inicial docente debe incorporar el desarrollo de competencias y habilidades que favorezcan la comprensión crítica de la sociedad a través de habilidades prácticas como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la manifestación social; y, habilidades psicológicas como conocerse, valorarse, expresarse, ponerse en el lugar del otro, comprender otros puntos de vista, dialogar, negociar, llegar a acuerdos.

Una de las competencias más específicas que son consideradas fundamentales para la educación ciudadana es el pensamiento crítico, y fue justamente un ámbito relevado por estudiantes como necesario para su formación. Benavides y Ruíz (2022) en una revisión sistemática de la literatura que analiza esta competencia en la educación superior señalan que el pensamiento crítico es esencial para convertirse en una persona integral. Esto significa que el sujeto debe ser capaz de definir o entender completamente una situación o problema que lo encamine hacia su solución. En este contexto, estudiantes de pedagogía que asumirán la responsabilidad de ser formadores de ciudadanía tienen que ser pensadores críticos, deben desarrollar capacidades específicas estimuladas constantemente, de tal manera que se puedan potenciar lo suficiente hasta convertirse en una verdadera competencia y habilidad. Por esta razón esta investigación valora positivamente que exista convergencia sobre la importancia de esta dimensión en la formación inicial docente.

En la misma línea, pero de forma más integrada surge el vínculo entre la idea de emociones, las competencias y los valores. Si bien no existe una alta frecuencia del código emociones, esta sí aparece de forma transversal en las respuestas de estudiantes. Esta investigación concibe como fundamental la educación emocional en el contexto de aprendizaje político, investigaciones han destacado la relevancia de la educación emocional como mecanismo de cohesión social (Maturana, 1990; Nussbaum, 2014; Romero-Iribas y Martínez-Priego, 2022), asimismo las emociones en el aprendizaje son parte de la práctica reflexiva sociocultural y de comprensión interpersonal y social (Ajjawi *et al.*, 2022; Contreras-Quiroz *et al.*, 2022; Ibáñez, 2002). Por lo que esta propuesta modelo teórico para la formación inicial docente, integra las emociones políticas como fundamentales para comprender los vínculos sociales cívicos, como también los problemas socioemocionales coyunturales o de memoria.

Al adentrarse en el pensamiento sobre formación ciudadana que han compartido estudiantes de pedagogía, es interesante revisar las ideas asociadas a los valores en formación ciudadana, puesto que hay convergencia con el modelo teórico que propone esta investigación y son tenidos por relevantes en los temas que deberían formar parte de la formación pedagógica. En esta investigación se ha trabajado el contexto neoliberal y las razones por las cuales se considera un ambiente hostil para la enseñanza de la formación

ciudadana (Butler y Milley, 2020; Giroux y Bosio, 2021; Giroux y Figueiredo, 2020; Hurtado y Álvarez, 2006; Picoli y Guilherme, 2021), razón por la cual la educación en valores es muy importante para la formación del profesorado; Pérez, 2016 afirma que los valores son enseñables, aprehensibles y por lo tanto sujeto de planificación, experiencia didáctica y evaluación. Los valores que estudiantes de pedagogía destacan son respeto, solidaridad y responsabilidad, sobre todo vinculados al conocimiento cívico, sin embargo, otros aspectos valóricos como la justicia son levemente asociados a la educación ciudadana.

En esta investigación y como se señaló en la revisión de co-ocurrencias, la inclusión y la interculturalidad se integran en la dimensión valórica de la formación ciudadana puesto que representan cualidades sociales comprendidas como valores positivos que enriquecen la mixtura social, sin embargo esto no quiere decir que no se consideren aspectos desafiantes para la formación de profesores, especialistas han señalado que la realidad escolar es multicultural e intercultural, diversa y heterogénea (Carrillo y Montanares, 2019; Pinochet *et al.*, 2019) y en este contexto la inclusión y la interculturalidad son principios fundantes de la educación y de las necesidades de aprendizaje y de las trayectorias educativas de estudiantes sin condición (Román, 2022). Por su parte, Walsh (2008, 2013) contribuye a la comprensión de un contexto de ruptura histórica en América Latina, heredada de los procesos migratorios globales, que hacer replantear la necesidad de una política actualizada y en el ámbito educativo generar prácticas insurgentes y decoloniales. En este sentido, la valoración por parte del estudiantado, de demandar formación docente en temas de inclusión e interculturalidad, es una convergencia positiva con el modelo teórico propuesto por esta tesis. En palabras de estudiantes:

Principalmente cómo abordar desde la educación inicial el sentido de pertenencia, tanto de derechos y deberes, promoviendo desde pequeños el respeto por la diversidad y la intercultural, además de desarrollar en niños y niñas pensamiento reflexivo y crítico frente a lo que es o no es justo, enseñándoles así a consensuar siempre los problemas.

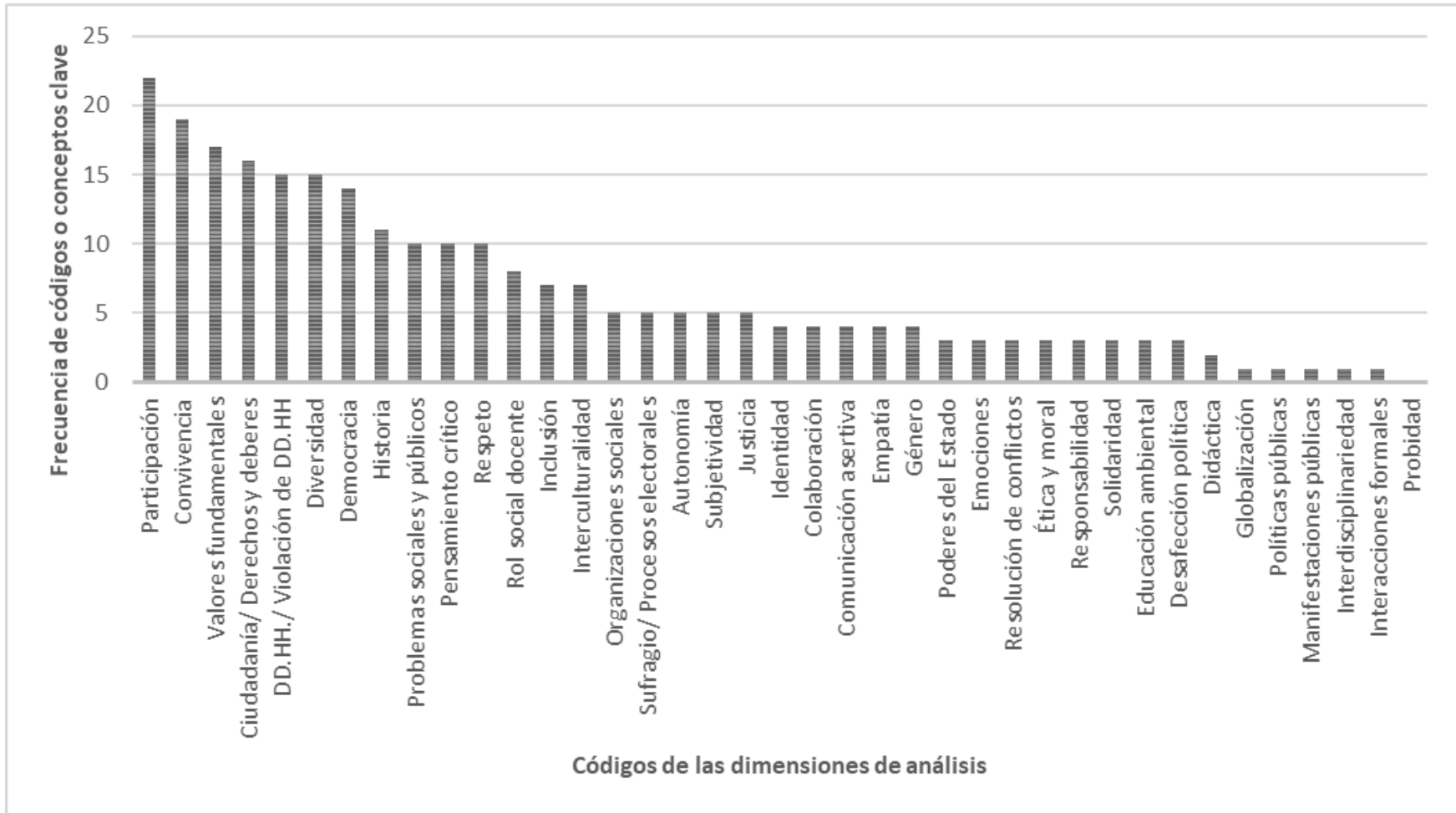
(Respuesta estudiante 31)

Como se ha podido observar hasta acá, con mayor o menor complejidad, existen convergencias entre el modelo teórico propuesto y el pensamiento de estudiantes de pedagogía, sin embargo, el aspecto que en la pregunta abierta es abordado con menor profundidad es la formación del profesorado y los ámbitos que componen esta dimensión. Se distingue que profesores de ciudadanía tiene un rol social, pero no se considera la preparación pedagógica y didáctica que requiere el cumplimiento de ese rol y en consecuencia poder practicar una función política en la sociedad. Otro asunto asociado a la formación inicial docente es el enfoque interdisciplinario que debe tener la educación ciudadana para la implementación de su contenido programático (Gil-Díez Usandizaga y Domínguez Sanz, 2022), es así como surge la duda por saber qué tan

valorada es la interdisciplina en el modelo de enseñanza chileno, que al mismo tiempo es una piedra angular para el despliegue de la educación ciudadana integral y participativa.

Corroborando lo que hasta aquí se ha señalado, la Figura N°12 permite distinguir de manera gráfica la frecuencia con que los conceptos aparecen en la respuesta de estudiantes. Los códigos con mayor frecuencia son: participación, convivencia, valores fundamentales, ciudadanía, derechos humanos, diversidad, democracia, historia, problemas sociales y públicos, pensamiento crítico, respeto, rol social docente e inclusión. Estos conceptos dan cuenta de una mirada compleja sobre la educación ciudadana y en general bastante coherente con la propuesta de modelo teórico de esta investigación, a menos desde la perspectiva de una disciplina integral en sus contenidos multifocales.

Figura N° 12. Frecuencia de códigos o conceptos clave en las respuestas de estudiantes



Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Las co-ocurrencias también permitieron observar que, si bien hay una alta frecuencia sobre la idea de derechos humanos, las ideas de ética y moral son en general mínimas, siendo que son dimensiones que se potencian entre sí a la hora de convertirse en contenido de enseñanza. Además, junto con la idea de subjetividad, son ámbitos que ofrecen una autoconstrucción o quizás autodescubrimiento de la propia función pedagógico política de la educación ciudadana (Alvarado *et al.*, 2008; Ceballos *et al.*, 2019)

En la tabla N° 20 es posible distinguir con más detalle los conceptos asociados a los códigos utilizados en el estudio en Atlas ti., pudiendo observarse aquellos aspectos específicos que fueron desarrollados por carrera en respuesta a la pregunta de respuesta abierta (*Según su punto de vista ¿Qué temática sobre Educación Ciudadana es fundamental para su formación profesional?*).

La carrera de Educación parvularia, sobre la dimensión de conocimiento cívico, desarrolla los conceptos más tradicionales de esta dimensión: políticas públicas, democracia, derechos humanos y ciudadanía, en términos del cumplimiento de derechos y deberes. En la dimensión de competencias y habilidades cívicas, se alude al pensamiento crítico, diversas formas de participación, manifestaciones, organización social y convivencia. Es relevante destacar que en esta carrera no se alude a la dimensión de valores en formación ciudadana y al rol social del profesorado, sin embargo, emergen con importancia alusiones a la diversidad, inclusión y diversidad.

En la carrera de educación básica aparece el interés de formación por el conocimiento cívico a través de los conceptos de democracia, derechos humanos, ciudadanía, procesos electorales y problemas sociales o públicos. Con relación a las competencias y habilidades, es bastante amplio el espectro de conceptos: pensamiento crítico y reflexivo, diversas formas de participación, manifestaciones, organización social y convivencia, además de las habilidades para la resolución de conflictos. Sobre la dimensión de educación en valores, se alude en las respuestas de estudiantes de pedagogía básica a los valores específicos del respeto y la empatía. Sobre la formación del profesorado, se resalta la necesidad de un Estado docente. En relación con las categorías emergentes, este grupo de estudiantes aborda las ideas de: diversidad, inclusión, interculturalidad, género, cultura y arte, lo que evidencia una mirada positivamente compleja de los campos de acción de la educación ciudadana. Asimismo, llama la atención que aluden a que la educación ciudadana también debe educar sobre comportamientos formales o buenos modales.

Las respuestas de estudiantes de Pedagogía en historia y geografía son las más completas a la hora de abordar casi todos los conceptos de todas las dimensiones. Sin embargo, es posible destacar aquellos que no surgen y que sí aparecen en las otras dos carreras: políticas públicas, Estado docente, pueblos originarios y lo que más llama la atención es que no hagan referencia al tema de los derechos humanos o circunstancias históricas de vulneración de derechos humanos.

Evidentemente, la presencia o ausencia de estos contenidos no son tomados como determinante, sino que como una muestra de los aspectos a los que cada carrera da más o menos énfasis a la hora de pensar en qué dimensiones deben ser formados en sus planes de estudio, considerando que ejercerán el rol de educar en ciudadanía dado sus perfiles profesionales.

Tabla N° 20. Asociación de códigos a las carreras en estudio

Dimensión	Códigos	Párvulo	Básica	Historia
Conocimiento cívico	Políticas públicas	•		
	Democracia	•	•	•
	DD.HH./ Violación de Derechos humanos	•	•	
	Ciudadanía/ Derechos y deberes	•	•	•
	Sufragio/ Procesos electorales		•	•
	Temas públicos/Problemas sociales/ Migración/ Extranjeros/ Medio Ambiente/ Estallido social		•	•
	Hechos históricos/Historia de Chile		•	•
	Poderes del Estado		•	•
	Organismos no gubernamentales/ Instituciones sociales y políticas/ Proyectos comunitarios/ Juntas de vecinos/ Centros de estudiantes/ Cabildos/ Mesas barriales/ Sindicatos			•
	Historia constitucional			•
Competencias y habilidades cívicas	Pensamiento crítico	•	•	•
	Participación activa/ Participación informada/ Acciones sociopolíticas/Participación vinculante	•	•	•
	Derecho a opinar/ Derecho a ser escuchados/ Manifestaciones públicas	•	•	•
	Convivencia en comunidad/ Organización social/ Socialización	•	•	•
	Pensamiento reflexivo		•	
	Consenso/ Debates/ Diálogo/ Resolución de conflictos		•	•
	Sujeto autónomo/ Sujetos históricos/ Sentido de pertenencia/ Formación integral de la persona/ Experiencias individuales		•	•
	Trabajo en equipo/Colaboración			•
Valores en Formación Ciudadana	Solidaridad/Colectividad versus individualismo		•	•
	Justicia/Equidad/ Igualdad		•	•
	Respeto/ No discriminación/ Tolerancia/Encuentro con otro		•	•
	Empatía/Sororidad		•	•
	Responsabilidad/ Conciencia ética			•

	Empoderamiento			•
Educación del profesorado	Rol docente y responsabilidad histórica pedagógica			•
	Didáctica			•
	Estado docente		•	
	Educación ambiental			•
Categorías emergentes	Inclusión/ Diversidad/ Interculturalidad	•	•	•
	Armonía	•		•
	Sentimientos/ Emociones/ Inteligencia emocional		•	•
	Pueblos originarios/Raza		•	
	Género/ Disidencias sexuales/ Acoso, abuso, violencia patriarcal		•	•
	Cultura/Expresiones artísticas		•	•
	Buenos modales/Interacciones formales		•	
	Desafección política			•

Fuente: Datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

4.2.- Presentación de los resultados y análisis de la etapa cuantitativa de la investigación

4.2.1.- Validación psicométrica Cuestionario PEU-FC

En este apartado se elabora la presentación y análisis de los resultados del proceso estadístico de investigación. Se realizó previamente la prueba de normalidad de cada reactivo para conocer cómo éstos se distribuyen, y con ello, se identificó las pruebas estadísticas pertinentes para aplicar el análisis psicométrico. Seguidamente se ejecutó el análisis de homogeneidad en cada uno de los ítems. Para luego ejecutar un análisis de fiabilidad y así observar el comportamiento a nivel individual de los ítems, determinando el aporte de cada uno de ellos al instrumento completo.

Se continua con un análisis factorial con los ítems resultante de los análisis previos, con el objeto de observar cómo se componen los diferentes factores. Posteriormente se presenta una tabla con todas las dimensiones arrojadas en los análisis previos con las respectivas preguntas que las componen. La validación del instrumento psicométrico se realizó utilizando los datos obtenidos del año 2020, siendo 666 el número total de sujetos, considerando un valor-p de ,05.

Análisis de homogeneidad de los ítems

En el presente subapartado se analiza la homogeneidad de los ítems, esta prueba es necesaria, puesto que, se considera una prueba como homogénea cuando sus ítems miden lo mismo entre sí, y a su vez, con el instrumento completo. Se realizó la prueba de homogeneidad Inter, que corresponde a la homogeneidad ítem/prueba, que consiste en evaluar si los ítems miden lo mismo que la prueba total. De esta manera un ítem es homogéneo con respecto al test, cuando tiende a medir lo mismo que el resto de los ítems del test. La homogeneidad del ítem, en la práctica, se puede evaluar desde tres perspectivas distintas, pero en el presente análisis se utilizará como se mencionó en el párrafo anterior, la homogeneidad ítem – test (inter), ya que es la más útil y usada, y consiste en la evaluación de consistencia y similitud estadística en la direccionalidad de las respuestas de los sujetos al ítem, y a los resultados globales de los sujetos a la prueba (el promedio total). En la Tabla N°21, se presentan los puntajes e interpretación de los resultados, con el fin de identificar el nivel de discriminación de acuerdo con el puntaje obtenido en la correlación (Tabla N°2).

Tabla N°21. Puntajes de interpretación de resultados del análisis de homogeneidad de reactivos

Coeficiente de Correlación de Spearman	Nivel de Discriminación	Recomendaciones
Mayor a 0,40	Excelente	El ítem discrimina muy bien
0,30 a 0,39	Adecuado	El ítem discrimina bien
0,20 a 0,29	Regular	El ítem discrimina poco
0,01 a 0,19	Pobre	Ítem limite, se debe mejorar ampliamente o descartar
Menor a 0,01	Inadecuado	El ítem carece de utilidad para discriminar

Fuente: (Ebel y Frisbie, 1986)

En la Tabla N°22, se presenta la tabla de homogeneidad de la prueba inter-test utilizando la correlación de Spearman, se utilizó este tipo de correlación dado que las variables no presentan una distribución normal. En ella se puede observar que: 59 ítems discriminan muy bien (10, 32, 33, 56, 65, 78 y 79), obteniendo una correlación superior a los ,400. Por lo tanto, estos 59 ítem del instrumento muestran un adecuado nivel discriminativo y se deben mantener. En contraposición, se observa que: 1 ítem discrimina muy poco (12), obteniendo un puntaje entre ,001 a ,199. Por lo tanto, 1 ítem del instrumento muestra un muy bajo o nulo nivel discriminativo y se deben eliminar si no aportan a la fiabilidad del instrumento completo.

Tabla N°22. Análisis de Homogeneidad Cuestionario PEU-FC

P1	Coeficiente de correlación	,621**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P2	Coeficiente de correlación	,626**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P3	Coeficiente de correlación	,720**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P4	Coeficiente de correlación	,718**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P5	Coeficiente de correlación	,694**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P6	Coeficiente de correlación	,642**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P7	Coeficiente de correlación	,636**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P8	Coeficiente de correlación	,706**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P9	Coeficiente de correlación	,732**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P10	Coeficiente de correlación	,626**

	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P11	Coeficiente de correlación	,761**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P12	Coeficiente de correlación	,039
	Sig. (bilateral)	,755
	N	66
P13	Coeficiente de correlación	,593**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P14	Coeficiente de correlación	,678**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P15	Coeficiente de correlación	,656**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P16	Coeficiente de correlación	,618**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P17	Coeficiente de correlación	,671**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P18	Coeficiente de correlación	,677**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P19	Coeficiente de correlación	,697**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P20	Coeficiente de correlación	,675**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P21	Coeficiente de correlación	,671**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P22	Coeficiente de correlación	,719**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P23	Coeficiente de correlación	,778**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P24	Coeficiente de correlación	,725**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P25	Coeficiente de correlación	,615**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P26	Coeficiente de correlación	,702**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P27	Coeficiente de correlación	,719**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66

P28	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,655** ,000 66
P29	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,616** ,000 66
P30	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,684** ,000 66
P31	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,755** ,000 66
P32	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,614** ,000 66
P33	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,711** ,000 66
P34	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,584** ,000 66
P35	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,750** ,000 66
P36	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,608** ,000 66
P37	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,670** ,000 66
P38	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,620** ,000 66
P39	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,682** ,000 66
P40	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,730** ,000 66
P41	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,699** ,000 66
P42	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,674** ,000 66
P43	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,689** ,000 66
P44	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,692** ,000 66
P45	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	,738** ,000

	N	66
P46	Coeficiente de correlación	,789**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P47	Coeficiente de correlación	,663**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P48	Coeficiente de correlación	,724**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P49	Coeficiente de correlación	,692**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P50	Coeficiente de correlación	,651**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P51	Coeficiente de correlación	,665**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P52	Coeficiente de correlación	,678**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P53	Coeficiente de correlación	,695**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P54	Coeficiente de correlación	,761**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P55	Coeficiente de correlación	,746**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P56	Coeficiente de correlación	,784**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P57	Coeficiente de correlación	,773**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P58	Coeficiente de correlación	,781**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P59	Coeficiente de correlación	,739**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66
P60	Coeficiente de correlación	,671**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	66

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2020.

Análisis de fiabilidad

En el presente subapartado se analiza la fiabilidad del instrumento por medio del método de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach (α) y se evalúan los estadísticos Total-Elementos para identificar si al eliminar algún ítem es posible aumentar la fiabilidad de éste. Este análisis evalúa el nivel en que el instrumento y los ítems que lo componen, miden efectivamente lo que pretenden medir. Entre mayor sea el Alfa de Cronbach, mayor fiabilidad tiene la prueba. Siendo la puntuación mínima aceptable para un instrumento psicométrico, un Alfa de Cronbach de ,750 (hasta ,799); entre ,800 y ,899 presenta una fiabilidad alta; y superior a ,900 una fiabilidad muy alta. En la Tabla N°23, es posible observar que el Alfa de Cronbach del instrumento completo es de ,996, estado sobre la puntuación mínima aceptable y obteniendo una muy alta fiabilidad.

Tabla N°23. Alfa de Cronbach Cuestionario PEU-FC

Alfa de Cronbach	N de elementos
,996	

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2020.

La lógica que sigue el siguiente análisis es el siguiente. Si el número que aparece en la columna de la Tabla N°24 que lleva por nombre -Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido- es igual o menor al número (Alfa de Cronbach) que aparece en la Tabla N°23, es decir, igual o inferior a ,996, se debe mantener el ítem, ya que, si se eliminara, el Alfa de Cronbach del instrumento completo disminuiría. Y si, por el contrario, ese número es superior a ,996, debe eliminarse, ya que, al eliminarse, el Alfa de Cronbach del instrumento completo aumentaría. Cabe destacar, que no se consideró el ítem 12 en este análisis ya que no presentó un adecuado nivel de homogeneidad en el análisis previo. Por lo tanto, en la Tabla N°24 se observa que todos los ítems aportan al instrumento para mantener el nivel de fiabilidad, por consiguiente, se mantienen los 59 ítems, y el instrumento queda compuesto por ese número de preguntas.

Tabla N°24. Estadísticos Total-Elementos Cuestionario PEU-FC

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	249,85	3720,069	0,818	0,996
P2	249,62	3713,193	0,864	0,996
P3	249,73	3712,201	0,88	0,996
P4	249,59	3719,784	0,893	0,996
P5	249,95	3734,321	0,767	0,996
P6	249,44	3712,096	0,948	0,996
P7	249,39	3722,642	0,928	0,996
P8	249,47	3708,468	0,931	0,996
P9	249,62	3713,347	0,923	0,996
P10	249,86	3722,889	0,794	0,996
P11	249,82	3727,536	0,832	0,996
P13	249,42	3712,586	0,932	0,996
P14	249,45	3711,975	0,949	0,996
P15	249,42	3709,817	0,952	0,996

P16	249,47	3712,714	0,922	0,996
P17	249,89	3718,681	0,84	0,996
P18	249,88	3721,031	0,847	0,996
P19	249,58	3715,048	0,926	0,996
P20	249,67	3711,333	0,893	0,996
P21	249,58	3714,002	0,922	0,996
P22	249,48	3711,3	0,933	0,996
P23	249,5	3707,546	0,95	0,996
P24	249,62	3712,208	0,91	0,996
P25	249,5	3711,885	0,919	0,996
P26	249,45	3709,206	0,947	0,996
P27	249,48	3711,484	0,955	0,996
P28	249,42	3711,202	0,954	0,996
P29	249,42	3707,479	0,947	0,996
P30	249,45	3711,175	0,944	0,996
P31	249,83	3727,095	0,873	0,996
P32	249,47	3712,068	0,938	0,996
P33	249,64	3711,989	0,865	0,996
P34	249,73	3722,232	0,838	0,996
P35	249,55	3705,513	0,947	0,996
P36	249,36	3709,65	0,954	0,996
P37	249,47	3711,822	0,94	0,996
P38	249,42	3712,34	0,945	0,996
P39	249,5	3716,931	0,927	0,996
P40	249,56	3712,158	0,923	0,996
P41	249,52	3712,931	0,946	0,996
P42	249,48	3711,638	0,92	0,996
P43	249,62	3715,993	0,893	0,996
P44	249,55	3712,159	0,932	0,996
P45	249,55	3710,221	0,935	0,996
P46	249,76	3715,633	0,882	0,996
P47	249,71	3714,7	0,85	0,996
P48	249,58	3710,217	0,917	0,996
P49	249,61	3714,089	0,915	0,996
P50	250,24	3740,31	0,606	0,996
P51	249,38	3709,285	0,934	0,996
P52	249,38	3708,024	0,965	0,996
P53	249,5	3712,223	0,95	0,996
P54	249,55	3711,083	0,94	0,996
P55	249,55	3712,498	0,941	0,996
P56	249,65	3711,954	0,927	0,996
P57	249,59	3711,907	0,929	0,996
P58	249,64	3713,281	0,926	0,996
P59	249,71	3714,67	0,888	0,996
P60	249,71	3718,793	0,859	0,996

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2020.

Análisis Factorial

En el presente subapartado se efectúa el análisis factorial del instrumento, para ello se evalúa la pertinencia de la prueba. Luego se analiza la varianza explicada y la matriz de los componentes rotados. Para finalizar presentando la tabla final de los reactivos que corresponden a cada dimensión. Importante de saber: El análisis factorial es una técnica que se utiliza, en mayor medida, para resumir los datos con el objetivo de obtener las variables a un nivel manejable para la investigadora.

En la Tabla N°25, se puede observar que la medida de Adecuación Muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de ,598 siendo alta, dado que al ser mayor que ,500, se puede establecer que las correlaciones entre los pares pueden ser explicadas por otras variables, es decir, que existen la suficiente asociación entre las variables y es posible reducir variables para generar factores. Del mismo modo, se puede apreciar que el nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett es de ,000, y al ser la significación menor a ,050, se rechaza la hipótesis nula “que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad” a favor de la hipótesis alternativa, es decir, que existen correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial es pertinente.

Tabla N°25. KMO y prueba de Bartlett Cuestionario PEU-FC

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,598
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	8670,437
	gl	1711
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2020.

Por otra parte, en la Tabla N°26 se observa que, al realizar el análisis confirmatorio con 3 factores, éstos presentan una varianza explicada de 86,939%. Asimismo, cada componente presenta un total de saturación alto, debido a que su valor es positivo, es decir, superior de 1, siendo el primer componente el que presenta el mayor número con 21,977 y el componente 4 el menor puntaje con una suma total de 11,801.

Tabla N°26. Varianza Total Explicada Cuestionario PEU-FC

Compon ente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	48,935	82,94	82,940	48,935	82,940	82,940	21,977	37,249	37,249
2	1,335	2,263	85,203	1,335	2,263	85,203	17,517	29,69	66,939
3	1,024	1,736	86,939	1,024	1,736	86,939	11,801	20,001	86,939

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2020.

En la Tabla N°27, se utilizó para la rotación de la matriz de componentes el método Varimax, se escoge el método de rotación puesto que es el más utilizado en las ciencias sociales, teniendo este método como finalidad maximizar la suma de las varianzas de las cargas factoriales de cada una de las variables.

En la matriz de componentes rotados se observan los 4 componentes o factores ordenados. En ésta se observa que; el factor 1 está compuesto por 36 reactivos, el factor 2 está compuesto por 15 reactivos; y finalmente el factor 3 contiene 8 reactivos.

Tabla N°27. Matriz de componentes rotados Cuestionario PEU-FC

	Componente		
	1	2	3
P40	0,761		
P33	0,759		
P37	0,752		
P43	0,745		
P39	0,744		
P42	0,740		
P35	0,726		
P48	0,723		
P38	0,715		
P54	0,713		
P41	0,712		
P55	0,704		
P25	0,699		
P52	0,688		
P23	0,686		
P56	0,683		
P51	0,680		
P44	0,679		
P8	0,677		
P36	0,663		
P26	0,662		
P57	0,658		
P28	0,655		
P9	0,655		
P29	0,651		
P30	0,647		
P34	0,635		
P32	0,632		
P24	0,627		
P53	0,627		
P21	0,609		
P49	0,596		
P18	0,593		
P59	0,585		
P47	0,580		
P45	0,573		
P2		0,757	
P3		0,755	
P22		0,726	
P6		0,699	
P7		0,696	
P16		0,695	
P13		0,679	
P1		0,670	
P15		0,650	
P14		0,641	
P4		0,638	
P5		0,633	
P27		0,619	
P19		0,606	
P20		0,539	

P50	0,836
P10	0,729
P58	0,638
P11	0,626
P46	0,620
P60	0,591
P31	0,581
P17	0,546

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2020.

En la Tabla N°28 se presenta el cuadro final con las dimensiones o factores del instrumento y cada una de las preguntas que los componen.

Tabla N°28. Ítems según factores correspondientes post análisis factorial Cuestionario PEU-FC

Factor 1	Factor 2	Factor 3
Ítem 8	Ítem 1	Ítem 10
Ítem 9	Ítem 2	Ítem 11
Ítem 18	Ítem 3	Ítem 17
Ítem 21	Ítem 4	Ítem 31
Ítem 23	Ítem 5	Ítem 46
Ítem 24	Ítem 6	Ítem 50
Ítem 25	Ítem 7	Ítem 58
Ítem 26	Ítem 13	Ítem 60
Ítem 28	Ítem 14	
Ítem 29	Ítem 15	
Ítem 30	Ítem 16	
Ítem 32	Ítem 19	
Ítem 33	Ítem 22	
Ítem 34	Ítem 27	
Ítem 35		
Ítem 36		
Ítem 37		
Ítem 38		
Ítem 39		
Ítem 40		
Ítem 41		
Ítem 42		
Ítem 43		
Ítem 44		
Ítem 45		
Ítem 47		
Ítem 48		
Ítem 49		
Ítem 51		
Ítem 52		
Ítem 54		
Ítem 55		
Ítem 56		
Ítem 57		
Ítem 59		

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2020.

Los análisis hasta aquí presentados son evidencia de la viabilidad de levantar datos con el instrumento Cuestionario PEU-FC. Específicamente se puede extraer de esta validación psicométrica que en el análisis de homogeneidad 1 ítem no fue homogéneo en relación ítem-test, el número 12, por lo que será eliminado del formulario final. El análisis de fiabilidad (α) fue de ,996 lo que es favorable para dar confianza al proceso de recolección de datos.

Finalmente, vale destacar que en el análisis factorial con los 59 ítems, se realizó un análisis exploratorio, obteniéndose 3 factores. Con esos 3 factores el nivel de sedimentación de corte fue superior a 2.0 y la varianza explicada es de un 86,939. El factor 1 quedó conformado por 36 reactivos, el factor 2 por 15 reactivos, y el factor 4 por 8 reactivos. Este resultado es de alto valor para esta investigación puesto que conforma la coherencia del modelo teórico propuesto, ya que los 3 factores identificados coinciden con las dimensiones basales de la propuesta de educación ciudadana derivada de la revisión de la literatura y la propuesta de la investigadora: conocimiento cívico, competencias y habilidades cívicas y valores en formación ciudadana. Estas mismas dimensiones constituyen la organización de los reactivos o afirmaciones a valorar por estudiantes de pedagogía de la institución en estudio, cuyos resultados se presentarán en el siguiente segmento.

4.2.2.- Resultados de la aplicación del Cuestionario PEU-FC

Los resultados del Cuestionario PEU-FC son analizados desde una perspectiva cuantitativa descriptiva, correlacional e inferencial. El análisis descriptivo se centró en el cálculo de frecuencia, utilizando el programa Microsoft Excel. Mientras que el resto del análisis se realizó utilizando las pruebas estadísticas correspondientes, según el cumplimiento de los supuestos para su aplicación, para lo anterior se utilizó el programa SAS Guide y RStudio debido a su alta capacidad de uso intuitivo para la integración y exploración de datos.

Las tablas n° 29, 30 y 31 permiten conocer las características del grupo de estudiantes que dio su consentimiento para la aplicación del Cuestionario PEU-FC. El porcentaje más alto de participación se da en estudiantes de género femenino, que es también una cualidad que caracteriza a quienes estudian estas carreras en la institución. Debido a que el instrumento se aplica en el contexto de la educación superior es normal que sean participantes mayores de edad estando las mayores concentraciones en los 22 y 25 años, es decir, estudiantes que ya han experimentado la formación de pregrado.

En cuanto a la participación por carrera, es posible observar que quienes más participaron, con un 42% fueron estudiantes de la carrera de Pedagogía en historia y geografía, seguidos por un 33% de estudiantes de Educación básica y con una representación menor, de 19%, estudiantes de la carrera de Educación parvularia.

Tabla N°29. Frecuencia por género

Género	Frecuencia	%
Hombre	25	29%
Mujer	60	70%
No binario	1	1%
Total	86	100%

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Tabla N°30. Frecuencia por edad

Edad	Frecuencia	%
19	1	1%
20	5	6%
21	10	12%
22	25	29%
23	10	12%
24	8	9%
25	5	6%
> 25	22	26%
Total	86	100%

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Tabla N°31. Frecuencia por carrera de estudio

Carrera	Frecuencia	%
Educación Básica	28	33%
Educación en Historia y Geografía	42	49%
Educación Parvularia	16	19%
Total	86	100%

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Continuando con la descripción de los datos arrojados tras la aplicación del Cuestionario PEU-FC, vale recordar que el instrumento se presentó al grupo de estudio con afirmaciones agrupadas por dimensiones. Estas afirmaciones se construyen a partir del estudio del modo en que se ha construido la educación ciudadana como una disciplina de estudio escolar. El grupo de estudio, estudiantes de pedagogía, valoran cada afirmación propuesta en respuesta a la pregunta por los contenidos de enseñanza que deben componer a la disciplina. En los siguientes párrafos se presenta el análisis descriptivo de la frecuencia que tuvieron los niveles de escala Likert del cuestionario, para conocer y explorar las tendencias generales.

Las preguntas n° 57, 58 y 59 aportaron a descartar el prejuicio de que el aprendizaje asociado a la educación ciudadana solo está contenido en la enseñanza de la historia y cuando los jóvenes están prontos a obtener su ciudadanía jurídica, lo que es importante para el reconocimiento pleno de la importancia de la educación de párvulos y educación básica.

En general, la distribución de las respuestas del grupo de estudios sobre las dimensiones del Cuestionario PEU-FC: conocimiento cívico, competencias y habilidades cívicas y valores en formación ciudadana, tendió a las opciones “de acuerdo” y “muy de acuerdo” de la escala de Likert. Lo que ofrece una primera aproximación a la idea de que el pensamiento de estudiantes de pedagogía converge en gran medida con el modelo teórico que constituye al Cuestionario PEU-FC.

Sobre la dimensión de conocimiento cívico que se puede observar en la Tabla N° 32, destacan varios aspectos. Uno de ellos es que frente a las afirmaciones que buscan establecer relación entre el conocimiento histórico y de ciencias sociales, especialmente la política, con la educación ciudadana hay alta frecuencia de respuestas en la valoración “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Similar situación se da en un alto porcentaje de representación que valora el conocimiento sobre derechos humanos e incluso la perspectiva de educación en derechos humanos, así como otros conocimientos específicos, entre ellos: protección del medio ambiente, realidad de las comunidades indígenas, procesos migratorios, género, diversidad sexual y feminismo.

Coherente con la perspectiva clásica de educación cívica, dan alta frecuencia a las opciones “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, las afirmaciones que se asocian al contenido sobre institucionalidad del sistema político chileno, el Estado de derecho, funcionamiento de las organizaciones civiles y constitucionalidad. Asimismo, hay gran inclinación hacia vínculo entre la pertenencia a una comunidad política y el desarrollo identitario de la sociedad.

Algunos aspectos que llaman la atención, debido a que esta investigación suponía que la tendencia sería diferente son, por una parte, la alta frecuencia de respuestas que valoran el conocimiento del folclor tradicional del país. Por otra, si bien el valorada la relación entre educación ciudadana y democracia hay pequeños porcentajes que no están de acuerdo (6%) con la afirmación “La formación ciudadana debe fomentar la defensa de la democracia”, lo llamativo es que hay estudiantes de pedagogía que contemplan que esta aseveración no converja con su rol de educadores en ciudadanía.

La Tabla N° 33 presenta los datos sobre la distribución de frecuencia en las respuestas sobre la dimensión dos de competencias y habilidades cívicas. Al igual que en la dimensión anterior, una amplia mayoría de respuestas se inclinan por las opciones “de acuerdo” y “muy de acuerdo” cuando se les muestran afirmaciones que vinculan la educación ciudadana con el desarrollo de competencias y habilidades. Específicamente, hay alta frecuencia en las ideas que asocian las conductas e interacciones sociales con aspectos como la autorregulación, el pensamiento crítico, la comunicación asertiva y diálogo, lo que es importante puesto que lo mismo sucede con las habilidades para la resolución de conflictos y la mediación como mecanismos para evitar el acoso escolar.

La cooperación, colaboración, solidaridad y sororidad también son bien integradas a la idea de educación ciudadana que se presenta en las afirmaciones del cuestionario, lo que es valorado desde esta investigación ya que converge con el modelo teórico que se busca destacar. A su vez, la participación que es una de las competencias y habilidades prosociales centrales para el planteamiento de contenidos de la educación ciudadana, tiene alta frecuencia en la distribución de respuestas que están en las escalas “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, sin embargo, vale observar como las formas de participación más formales o conservadoras tienen mayor frecuencia que las formas más disidentes como lo son las manifestaciones sociales en el espacio público.

Un aspecto que es relevante para esta investigación por su innovación desde la perspectiva teórica es que el grupo de estudio converge con la idea de que la educación ciudadana debe integrar las emociones y subjetividades políticas como contenido, pero también experiencia de aprendizaje. Lo que tiene sentido con la anterior apreciación sobre habilidades sociales como la colaboración o la sororidad.

En la Tabla N° 34 se pueden apreciar los resultados de la dimensión tres de valores en formación ciudadana que, siguiendo la tendencia de las dimensiones anteriores presenta alta inclinación a las opciones “de acuerdo” y “muy de acuerdo” cuando se presentan afirmaciones que vinculan la enseñanza de la educación ciudadana con la educación en valores. Hay alta frecuencia en la distribución de respuestas que abordan las ideas de inclusión, interculturalidad en contextos de diversidad, lo que es una positiva señal sobre el pensamiento que estudiantes de pedagogía tienen sobre esta disciplina. Lo mismo ocurre con la asociación entre educación ciudadana, la ética y la moral y más puntual aún, los valores de justicia, transparencia y probidad o desde otra perspectiva la idea de una ética universal. Otro valor destacado es el de responsabilidad, más preciso, la responsabilidad cívica, en el entendido de que es una idea que se asocia tradicional de deberes ciudadanos.

Un aspecto que salta a la luz por ser un desafío solo mirando los datos con un análisis descriptivo es que frente a la afirmación “Los valores son un tipo de contenido subjetivo que puede ser evaluado por instrumentos estandarizados a través de la Formación Ciudadana.” Las respuestas no hayan repetido una tendencia categórica a las respuestas en las escalas “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, es más, las escalas “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo” suman un 30% de representación en la frecuencia de respuestas. Se habla de un desafío en este caso ya que los valores con un ámbito del desarrollo en el conocimiento que es aprehensible en la interacción social, por lo tanto, enseñable y evaluable.

Tabla N°32. Distribución de las respuestas por pregunta para la Dimensión 1 Conocimiento Cívico

N°	Afirmaciones	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
1	Conocer la historia de los hechos bélicos que enfrentó el país, a partir de sus causas y consecuencias, es importante para la Formación Ciudadana.	3%	6%	12%	27%	52%
2	Comprender que los gobiernos y sus actores políticos forman parte de procesos históricos amplios y complejos, es relevante para el conocimiento cívico.	2%	1%	5%	26%	66%
3	Conocer los procesos de Independencia de Chile y la construcción del Estado Chileno es fundamental para la Formación Ciudadana.	3%	0%	9%	31%	56%
4	Un ciudadano o ciudadana de nacionalidad chilena debe conocer la historia política de su país.	2%	1%	8%	29%	59%
5	A la Formación Ciudadana le corresponde enseñar el origen histórico de la ciudadanía, desde la Grecia Clásica hasta nuestros días.	3%	1%	30%	38%	27%
6	La Formación Ciudadana debe enseñar que el ciudadano o ciudadana es miembro de un país que reconoce una serie de derechos y también obligaciones.	2%	1%	2%	17%	77%
7	La Formación Ciudadana debe enseñar a niñas, niños y jóvenes que son parte de una comunidad política, ya que esto les aporta un sentido de pertenencia y el sentimiento de su propia identidad.	2%	1%	5%	17%	74%
8	La misión fundamental de la Formación Ciudadana es la integración y socialización política de niñas, niños y jóvenes en una comunidad de ciudadanos capaces de convivir en el espacio público.	3%	0%	1%	24%	71%
9	La Formación Ciudadana debe promover una idea de ciudadanía cosmopolita que trasciende el marco nacional y lleva implícito el sentimiento de pertenencia a una comunidad global, respeto a la diversidad y una línea de actuación por un mundo más equitativo y sostenible.	2%	1%	5%	22%	70%
10	La Formación Ciudadana debe considerar en sus contenidos sobre la identidad nacional del país, el folclore, fechas relevantes, héroes y/o heroínas de la patria, la chilenidad y las tradiciones y costumbre nacionales.	6%	6%	13%	42%	34%
11	La formación ciudadana debe enseñar sobre todas las constituciones que ha tenido el país a lo largo de su historia.	1%	3%	23%	42%	30%
12	La formación ciudadana debe enseñar sobre los procesos de cambio constitucional y todas las formas de participación ciudadana que lo permiten.	1%	1%	2%	33%	63%
13	Es importante que la formación ciudadana enseñe sobre la estructura que tiene la constitución, las partes que la componen y los asuntos sobre los cuales se manifiesta.	1%	1%	8%	26%	64%
14	Es importante que la formación ciudadana enseñe cómo la Constitución impacta en la vida cotidiana de las personas.	1%	1%	1%	24%	72%

15	Las funciones y atribuciones de los poderes del Estado son un contenido relevante en la enseñanza de la Formación Ciudadana.	2%	0%	7%	36%	55%
16	Es responsabilidad de la Formación Ciudadana que niñas, niños y jóvenes comprendan cómo funcionan las instituciones públicas.	1%	3%	10%	34%	51%
17	Es responsabilidad de la Formación Ciudadana que niñas, niños y jóvenes comprendan cómo funcionan las agrupaciones civiles (asociaciones sin fines de lucro que cuentan con personalidad jurídica y que tienen fines culturales, educativos, deportivos, políticos, entre otros).	1%	2%	10%	37%	49%
18	La Formación Ciudadana debe garantizar que niñas, niños y jóvenes conozcan y valoren el funcionamiento del Estado de derecho democrático.	2%	1%	1%	28%	67%
19	La Formación Ciudadana debe fomentar la defensa de la democracia.	1%	1%	5%	16%	77%
20	Es importante que la Formación Ciudadana enseñe sobre las normas sociales y leyes que regulan la convivencia en sociedad.	1%	2%	7%	37%	52%
21	El conocimiento de los sistemas de participación política y ciudadana (sufragio, partidos políticos, ONG, movilizaciones sociales) son un contenido fundamental en la enseñanza de la Formación Ciudadana.	2%	0%	2%	28%	67%
22	La Formación Ciudadana contribuye a la enseñanza y defensa de los Derechos Humanos.	1%	1%	1%	12%	85%
23	La Formación Ciudadana es una disciplina apropiada para que el Estado garantice y fomente la enseñanza de los Derechos Humanos.	1%	1%	2%	20%	76%
24	Es importante que la Formación Ciudadana integre en sus contenidos la defensa del medio ambiente.	1%	2%	2%	14%	80%
25	Es importante que la Formación Ciudadana integre en sus contenidos la defensa de las comunidades indígenas.	1%	2%	1%	23%	72%
26	Es importante que la Formación Ciudadana integre en sus contenidos las problemáticas derivadas de los procesos migratorios.	1%	2%	3%	21%	72%
27	Es importante que la Formación Ciudadana integre en sus contenidos la defensa de los derechos sociales (Salud, vivienda, educación, etc.)	2%	0%	1%	12%	85%
28	Es importante que la Formación Ciudadana integre en sus contenidos la perspectiva de género, diversidad sexual y feminismo.	2%	1%	3%	14%	79%

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Tabla N°33. Distribución de las respuestas por pregunta para la Dimensión 2 Competencias y habilidades cívicas

N°	Afirmaciones	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
29	La educación a través de la Formación Ciudadana fomenta la autonomía personal de niñas, niños y jóvenes al permitirles distinguir su rol en la comunidad.	1%	1%	1%	16%	80%
30	La Formación Ciudadana amplía la autorregulación de niñas, niños y jóvenes por medio de las normas de convivencia.	1%	2%	12%	43%	42%
31	El desarrollo del pensamiento crítico en niñas, niños y jóvenes es una competencia fundamental en la Formación Ciudadana como forma de reflexión sobre la defensa de los derechos sociales y la búsqueda de la justicia.	1%	1%	2%	17%	78%
32	La formación ciudadana debe fomentar la reflexión sobre las emociones políticas que sienten niñas, niños y jóvenes.	2%	1%	7%	17%	72%
33	Las emociones, la subjetividad y las reflexiones políticas individuales son un conocimiento personal que debe ser abordado por la Formación Ciudadana.	2%	1%	7%	28%	62%
34	La asertividad en la comunicación es una habilidad social fundamental en la enseñanza de la Formación Ciudadana para que niñas, niños y jóvenes puedan expresar con claridad y argumentadamente la defensa de sus derechos.	1%	2%	2%	30%	64%
35	La capacidad de diálogo, escuchar al otro/a, en la comunicación es una habilidad social fundamental en la enseñanza de la Formación Ciudadana para que niñas, niños y jóvenes puedan resolver conflictos y crear consensos.	1%	1%	3%	19%	76%
36	La empatía es una respuesta social fundamental que debe enseñar la Formación Ciudadana para que niñas, niños y jóvenes puedan resolver conflictos y crear consensos.	1%	2%	5%	17%	74%
37	La empatía y la escucha activa es una respuesta social fundamental que debe enseñar la Formación Ciudadana para que niñas, niños y jóvenes defiendan sus derechos.	1%	2%	5%	21%	71%
38	La capacidad de resolución de conflictos es una competencia fundamental en la enseñanza de la formación ciudadana.	2%	1%	3%	21%	72%
39	La resolución de conflictos es una competencia fundamental para la formación ciudadana debido a que aporta a la vida en comunidad.	2%	1%	3%	19%	74%
40	La formación ciudadana debe desarrollar la capacidad de resolución de conflicto para que niñas, niños y jóvenes logren encontrar soluciones y consensos en comunidad.	2%	2%	1%	22%	72%
41	La formación ciudadana debe promover habilidades como la mediación en niñas, niños y jóvenes, para que estos sepan enfrentar conflictos y evitar el acoso escolar.	3%	1%	3%	22%	70%

42	La cooperación y la colaboración son competencias básicas que debe trabajar la Formación Ciudadana para que niñas, niños y jóvenes aprendan a lograr objetivos comunes.	2%	2%	1%	24%	70%
43	En la Formación Ciudadana la solidaridad y sororidad son competencias básicas que enseñan a niñas, niños y jóvenes a esperar de los otros ciertos comportamientos y viceversa.	2%	2%	3%	23%	69%
44	La formación de la ciudadanía debe fomentar la participación en el sistema político a través del sufragio.	1%	2%	6%	24%	66%
45	La formación de la ciudadanía debe fomentar e incentivar la participación en los sistemas de organización civil (ONG, fundaciones, agrupaciones políticas, sindicatos, juntas de vecinos, etc.)	3%	2%	9%	23%	62%
46	La formación de la ciudadanía debe fomentar la participación en manifestaciones sociales (concentraciones en espacios públicos, huelgas, acciones de arte, etc.) que fomenten la defensa de los derechos civiles y la justicia social.	3%	2%	7%	27%	60%
47	La formación ciudadana debe promover la participación informada, que respete el sistema democrático y que fortalezca la cohesión social.	1%	2%	2%	22%	72%

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Tabla N°34. Distribución de las respuestas por pregunta para la Dimensión 3 Valores en formación ciudadana

N°	Afirmaciones	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
48	Los valores son un tipo de contenido que se enseña conjuntamente entre los núcleos familiares y la Escuela por medio de la Formación Ciudadana.	2%	3%	6%	26%	63%
49	Los valores son un tipo de contenido subjetivo que puede ser evaluado por instrumentos estandarizados a través de la Formación Ciudadana.	8%	5%	17%	30%	40%
50	La Formación Ciudadana debe proponer un modelo de sociedad basada en la inclusión.	2%	1%	0%	15%	81%
51	La Formación Ciudadana debe proponer un modelo de sociedad que valora y respeta la diversidad social e interculturalidad.	1%	2%	0%	12%	85%
52	La Formación Ciudadana debe enseñar a niñas, niños y jóvenes a asumir responsabilidades que a cada uno le corresponden como ciudadano, respondiendo de las acciones y las consecuencias de estas.	1%	1%	1%	16%	80%
53	La Formación Ciudadana debe contribuir a dotar a las personas de un pensamiento autónomo y crítico, y a elaborar un juicio propio para determinar por sí mismos lo que deben hacer en la vida y así comportarse de una manera responsable y justa.	1%	1%	1%	15%	81%
54	La transparencia y probidad son valores fundamentales en la enseñanza de la Formación Ciudadana.	1%	1%	2%	22%	73%
55	El proceso de socialización del individuo y su participación en convivencia exige a la Formación Ciudadana que enseñe con una dimensión ética y moral.	1%	1%	1%	20%	77%
56	La Formación Ciudadana debe promover que la persona moral tome conciencia de su condición de miembro activo y responsable de la sociedad, que participe activamente en la misma y se comporte en función de valores éticos universales.	1%	1%	1%	22%	74%
57	La Formación Ciudadana es un ámbito disciplinar que puede ser abordado de forma transversal en la enseñanza general básica.	1%	1%	3%	14%	80%
58	Niños y niñas de educación parvularia sí pueden ser recibir enseñanza sobre la ciudadanía y la convivencia en comunidad.	1%	1%	3%	15%	79%
59	La Formación Ciudadana en niñas y niños de educación parvularia debe enfocarse en la educación valórica y desarrollo de competencias y habilidades sociales.	1%	1%	10%	20%	67%

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

4.2.3.- Los puntos de encuentro con la política pública sobre educación ciudadana

Los resultados arrojados por el cuestionario asociados a la distribución de las respuestas, permite observar que existen importantes puntos de encuentro entre el pensamiento de estudiantes de pedagogía y la política pública vigente sobre educación ciudadana vigente en el país.

En un primer ámbito, es posible observar que los objetivos de la Ley 20.911 (2016) están contenidos en la tendencia de respuesta de estudiantes. Los objetivos de la Ley son transversales a todos los niveles de enseñanza y posibles de ser abordados de forma interdisciplinaria y sobre todo tiene enfoque de derechos humanos dados por la garantía de habitar en un Estado de derecho (Ministerio de Educación, 2016), los objetivos abordan el conocimiento del sistema político con una perspectiva de derechos y deberes, promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la participación, además de hacer énfasis en valores como la transparencia, la probidad y la valoración de la diversidad. Todos estos temas son altamente valorados en las respuestas de estudiantes (por ejemplo, Tabla N° 34, ítems 6, 23, 31, 44, 54).

En un segundo ámbito, al revisar la relación de los resultados con los contenidos programáticos del curso Educación Ciudadana que se imparte en tercer y cuarto año de enseñanza media, también hay bastantes coincidencias. El currículum nacional instala como temas de aprendizaje el sistema político del Estado, los problemas y conflictos sociales, la ética en una sociedad democrática, la participación y organización social, en el marco de la globalización y los avances tecnológicos. Estos asuntos están contenidos en el modelo teórico y son reconocidos en las respuestas de estudiantes (por ejemplo, Tabla N° 34, ítems 9, 16, 18 y 47).

En un tercer ámbito de la política pública sobre formación ciudadana están los estándares pedagógicos y disciplinares para carreras de pedagogía (CPEIP, 2012, 2021b, 2021c), estos referentes clave para la formación inicial docente abordan el eje temático de ciudadanía en la dimensión pedagógica y disciplinar. Los resultados de los datos indican que hay alta coherencia entre las exigencias de los estándares y el pensamiento de estudiantes de pedagogía del estudio, algunos aspectos a destacar son: la capacidad de fortalecer el desarrollo personal y social de niñas, niños y jóvenes del sistema escolar, la creación de ambientes inclusivos, de buena convivencia y con valoración de la diversidad en las aulas. La promoción de competencias socioemocionales, la participación y el pensamiento crítico; también, el conocimiento del sistema político e institucional en el marco de un Estado de derecho. Este marco de enseñanza es coherente con las respuestas de estudiantes de pedagogía (por ejemplo, Tabla N° 34, ítems 27, 29, 30, 32).

Análisis de correlacional de las respuestas al Cuestionario PEU-FC

Con el objetivo de conocer más los datos arrojados por el Cuestionario PEU-FC se realiza un análisis correlacional. En investigación este enfoque se utiliza para conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular (Hernández, *et al.*, 2006). En este caso, se busca observar la correlación entre las dimensiones de análisis: conocimiento cívico, competencias y habilidades cívicas y valores en formación ciudadana. Para este análisis se aplica la prueba no paramétrica de coeficiente de correlación de Spearman, la cual plantea una hipótesis nula de no hay asociación entre las variables, en este caso dimensiones de educación ciudadana.

Para avanzar a esta prueba se revisa la normalidad de los datos, los cuales no presentaron una distribución normal en la prueba de Kolmogorov Smirnov. Se rechaza la hipótesis nula de que los datos tienen distribución normal, ya que el valor p es menor a 0,05. Para lo anterior se sumó el valor de cada una de las respuestas entregadas por los encuestados, generando un puntaje final por encuestado para cada una de las dimensiones.

Tabla N° 35: Resultados prueba de normalidad del cuestionario PEU-FC (Kolmogorov-Smirnov)

Variable	Estadístico	P valor
D1	0,20	<0,0100
D2	0,23	<0,0100
D3	0,30	<0,0100
Global	0,21	<0,0100

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

En la Tabla N° 36 se presentan los resultados del análisis de correlación entre dimensiones. De esta tabla podemos evidenciar que existe correlación positiva entre D1 con D2, entre D1 con D3, y entre D2 con D3, dado que en las tres comparaciones se rechaza la hipótesis nula (para tener asociación, se debe rechazar H_0 , y esto se hace, con valores p menores a 0.05). La relación positiva indica que a medida que crecen los resultados asociados a una dimensión, también crecen los de la otra, es decir, en ambas las respuestas se van hacia Muy de acuerdo.

Tabla N° 36. Análisis de Correlación de las Dimensiones

	D1	D2	D3
D1	1,00		
D2	0,70 <.0001	1,00	
D3	0,59 <.0001	0,67 <.0001	1,00

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

Análisis inferencial

Con el objetivo de avanzar hacia el análisis y las ideas concluyentes que surgen de los datos, se evaluó si existían diferencias estadísticas entre las respuestas según diferentes variables.

Primero se evaluó si existen diferencias estadísticas entre las respuestas entregadas al diferenciar por la carrera que estudian los participantes ($Mediana_{parvularia} = Mediana_{básica} = Mediana_{Hist y Geo}$), para esto se aplicó la técnica no paramétrica de Kruskal Wallis, se utiliza esta prueba porque la variable a diferenciar tiene tres categorías, ya que las respuestas diferenciadas por carrera no presentan una distribución normal.

Tabla N° 37. Resultados prueba de normalidad de la encuesta por carrera (Kolmogorov-Smirnov)

Variable / Carrera	Educación Parvularia		Educación Básica		Pedagogía en Historia y Geografía	
	Estadístico	P valor	Estadístico	P valor	Estadístico	P valor
D1	0.155673	>0.1500 (*)	0.279166	<0.0100	0.131444	0.0679 (*)
D2	0.236203	0.0179	0.284505	<0.0100	0.163607	<0.0100
D3	0.34015	<0.0100	0.402456	<0.0100	0.206943	<0.0100
Global	0.191679	0.1153 (*)	0.268628	<0.0100	0.139618	0.0389

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

El análisis anterior se realizó tanto para la encuesta global, como para cada una de las dimensiones, por lo que, se sumó el valor de cada una de las respuestas entregadas por los encuestados, generando un puntaje final según corresponda.

Tabla N° 38. Análisis de Kruskal Wallis

Variable	Estadístico	P valor
D1	1,03	0,60
D2	0,52	0,77
D3	3,94	0,14
Encuesta Global	0,61	0,74

Fuente: Elaboración propia con datos alcanzados en el estudio, 2021 - 2022

El resultado de la prueba arrojó que no existe evidencia significativa para indicar que la carrera que estudian los evaluados, los hace entregar respuestas distintas en la encuesta aplicada, ni por dimensión, ni en su evaluación total. Lo que es llamativo considerando que, de las tres carreras en estudio, la única que tiene cursos sobre educación ciudadana es la Pedagogía en historia y geografía.

CAPÍTULO V. TRIANGULACIÓN CONCLUYENTE, LIMITACIONES, PROYECCIONES Y REFLEXIÓN FINAL

5.1.- Triangulación concluyente

Ad portas de finalizar este estudio se hace necesario revisitar la pregunta de investigación y los objetivos que se presentaron. Frente al desafío de una sociedad que ha relevado a través de su política pública a la educación de la ciudadanía, el interés de esta investigación ha sido valorar el pensamiento de quienes serán responsables de esta importante labor en las aulas escolares, específicamente pedagogas y pedagogos de educación de párvulos, educación básica y pedagogía en historia y geografía. Si es que está entre sus propósitos ser un espacio de transformación para la justicia educativa, la educación superior debe adaptarse a las nuevas demandas del medio social y debe hacerlo desde la innovación.

La educación ciudadana implica una gran gama de contenidos que pueden ser conocidos desde lo conceptual, procedimental y actitudinal, tal como sucede con el resto de las disciplinas que componen el currículum nacional. El nicho que se abre en Chile desde 2016, con la aprobación de la Ley 20.911 sobre formación ciudadana, es la posibilidad de repensar, reconstruir y actualizar los contenidos que la componen, asunto que impacta directamente en los planes formativos de carreras de educación, tema que fue presentado en el planteamiento del problema de esta tesis.

Este escenario fue el que motivó a la inquietud por la evolución epistemológica de esta disciplina en el siglo XXI, logrando reconocerse un cambio de paradigma entre una mirada unifocal centrada en el aprendizaje del conocimiento cívico nacionalista a uno multifocal que añade conocimientos cívicos más complejos, competencias y habilidades para la participación en sociedad y también la formación valórica de niñas, niños y jóvenes. Luego se planteó en esta tesis la siguiente pregunta de investigación: *¿cuáles son las convergencias y/o divergencias en la función pedagógico – política de la Formación Ciudadana entre la construcción teórica y el pensamiento de estudiantes de educación parvularia, pedagogía general básica y pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales?*, pensando *a priori* que el pensamiento de estudiantes sería más bien conservador o, que tendría un enfoque divergente respecto de propuestas epistemológicas actuales.

Luego de aplicar el Cuestionario PEU-FC y conocer las respuestas de estudiantes al ser enfrentados a un modelo teórico ampliado, vemos que estudiantes de pedagogía convergen con el nuevo paradigma de una educación ciudadana compleja y tienen gran apertura a ver esta disciplina como una que tiene una función política clave para la sociedad actual.

Sobre los objetivos de investigación que se propusieron, puede señalarse que estos fueron resueltos en su totalidad. Situados en la mixtura metodológica del estudio, el objetivo específico cualitativo uno propuso: *delimitar un marco epistemológico de la formación ciudadana a partir de categorías teóricas que integren su función pedagógica – política*. Esto puede verse atendido en el marco teórico y conceptual y en las dimensiones categóricas que permitieron avanzar en reconocer como asuntos claves al conocimiento cívico, las competencias y habilidades cívicas y finalmente los valores en formación ciudadana.

El segundo objetivo específico de orden cualitativo fue: *caracterizar el pensamiento pedagógico y la idea de formación ciudadana que surge de estudiantes de Educación parvularia, Educación básica y Pedagogía en historia y geografía*. Si bien las mayores limitantes de este estudio están contenidas en la implementación de este objetivo, fue posible explorar en la voz de estudiantes lo que consideran son temáticas fundamentales para su formación como educadores en ciudadanía, surgiendo como grandes temas la necesidad por un enfoque de formación ciudadana inclusiva y situada en contextos diversos e interculturales, la educación en derechos humanos y formación para la participación ciudadana informada, el reconocimiento de valores fundamentales para la convivencia y los problemas sociales y públicos.

Los objetivos de investigación cuantitativos también fueron cumplidos, el primero de ellos dice: *diseñar y validar un instrumento métrico sobre el pensamiento en formación ciudadana de estudiantes de Educación parvularia, Educación básica y Pedagogía en historia y geografía*. Este propósito implicó uno de los procesos de mayor complejidad metodológica para la investigadora, puesto que se trata de crear un instrumento para dar respuesta a esta investigación, pero también de contribuir a la comunidad científica con un material de trabajo replicable y que pueda ser utilizado en otras universidades. Fue así como se diseñó el Cuestionario PEU-FC el que contó con un trabajo de estudio teórico y empírico, sobre la implementación de la educación ciudadana en la formación inicial docente, un proceso de validación con jueces expertos y posteriormente la validación mediante pruebas estadísticas psicométricas.

El segundo objetivo específico de la fase cuantitativa de este estudio fue: *describir el pensamiento sobre la función pedagógico-política de la formación ciudadana en estudiantes de Educación parvularia, Educación básica y Pedagogía en historia y geografía*. Luego de dos años de aplicación del instrumento, se logró el número de 86 respuestas dadas por estudiantes de pedagogía. Los datos recogidos fueron explorados con técnicas de análisis descriptivo, correlacional e inferencial, de tal modo que se logró identificar una tendencia del pensamiento de estudiantes que converge positivamente con el modelo teórico propuesto.

La resolución de estos objetivos de carácter mixto ha favorecido que al triangular la información podamos cumplir con el propósito de presentar un modelo teórico que ha pasado por proceso iterativos complejos, además de arrojar señales concretas sobre los desafíos para la educación superior, poder hacer

de la educación ciudadana una oportunidad de valoración de la función pedagógico-política que cumplen profesoras y profesoras en todos los niveles del sistema de estudios nacional.

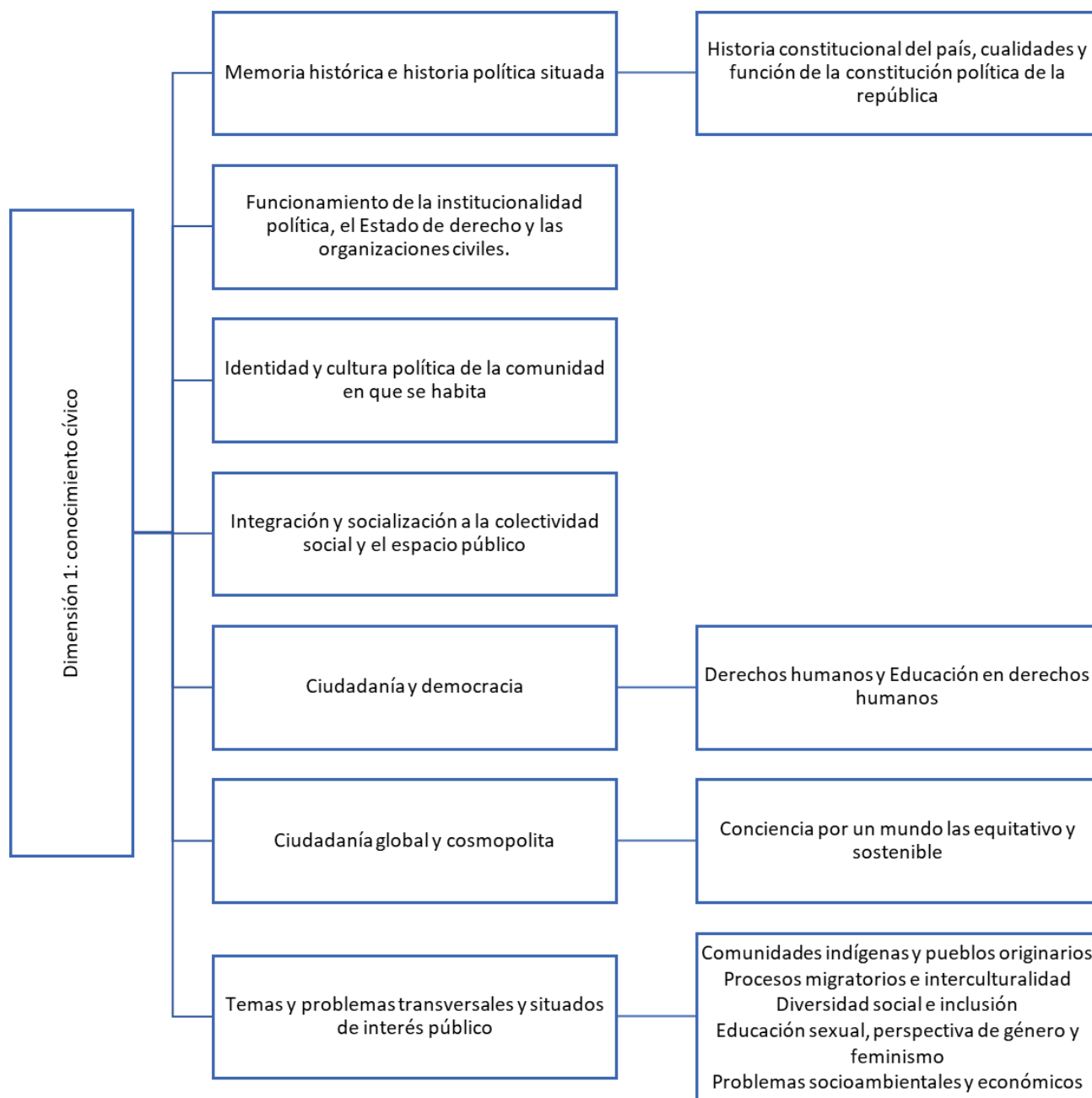
Primeramente, como parte de la propuesta de esta investigación, diremos que la formación ciudadana se constituirá desde conocimientos que deben ser interdisciplinarios, esto significa romper la estructura binaria que distancia a las ciencias sociales de las naturales, las carreras de educación de párvulos y educación básica son una tremenda oportunidad para implementar esta perspectiva. Esto implica que estudiantes de pedagogía comprendan cabalmente el impacto que tiene el conocimiento diversificado para el aprendizaje social. Dicha diversificación y complejidad epistemológica se puede observar en las figuras n° 16, 17 y 18 que sintetizan el modelo trabajado en este estudio y que se conformó a partir de la investigación de la literatura y, posteriormente, a la aplicación del Cuestionario PEU-FC.

El conocimiento cívico es altamente valorado como contenido fundamental en la enseñanza de la formación ciudadana, pero se amplían sus contenidos más tradicionales a unos que innoven en la creación de identidad política y sentido de pertenencia a una comunidad. El conocimiento cívico continúa muy vinculado al conocimiento histórico puesto que es un saber que da sentido a la realidad política civil e institucional. La idea de ciudadanía jurídica que se limita a las condiciones constitucionales se extiende a una con sentido de derechos y que es posible de ser habitada desde las infancias y juventudes en un sentido local y global, que les incluye en los problemas sociales y públicos, que les da herramientas para la lucha por los derechos humanos y sociales.

Las competencias y habilidades cívicas son el contenido que favorece y potencia al conocimiento cívico, ya que la socialización y participación política requieren del desarrollo de habilidades que son posibles de aprender en el contexto escolar y que se transforman en aprendizaje para toda la vida. Vale destacar que la pertenencia a una colectividad se construye de la mano del desarrollo de la identidad y subjetividad política, por lo que dar valor a la autonomía de niñas, niños y jóvenes es uno de los más importantes desafíos de las y los educadores en ciudadanía. Esta propuesta comprende que las competencias y habilidades que se proponen favorecen la convivencia, pero también son mecanismos clave para prevenir el acoso y abuso en el contexto escolar y extraescolar, un ejemplo de ello es la atención dada a las emociones políticas, como mecanismo de co-conocimiento y autorregulación.

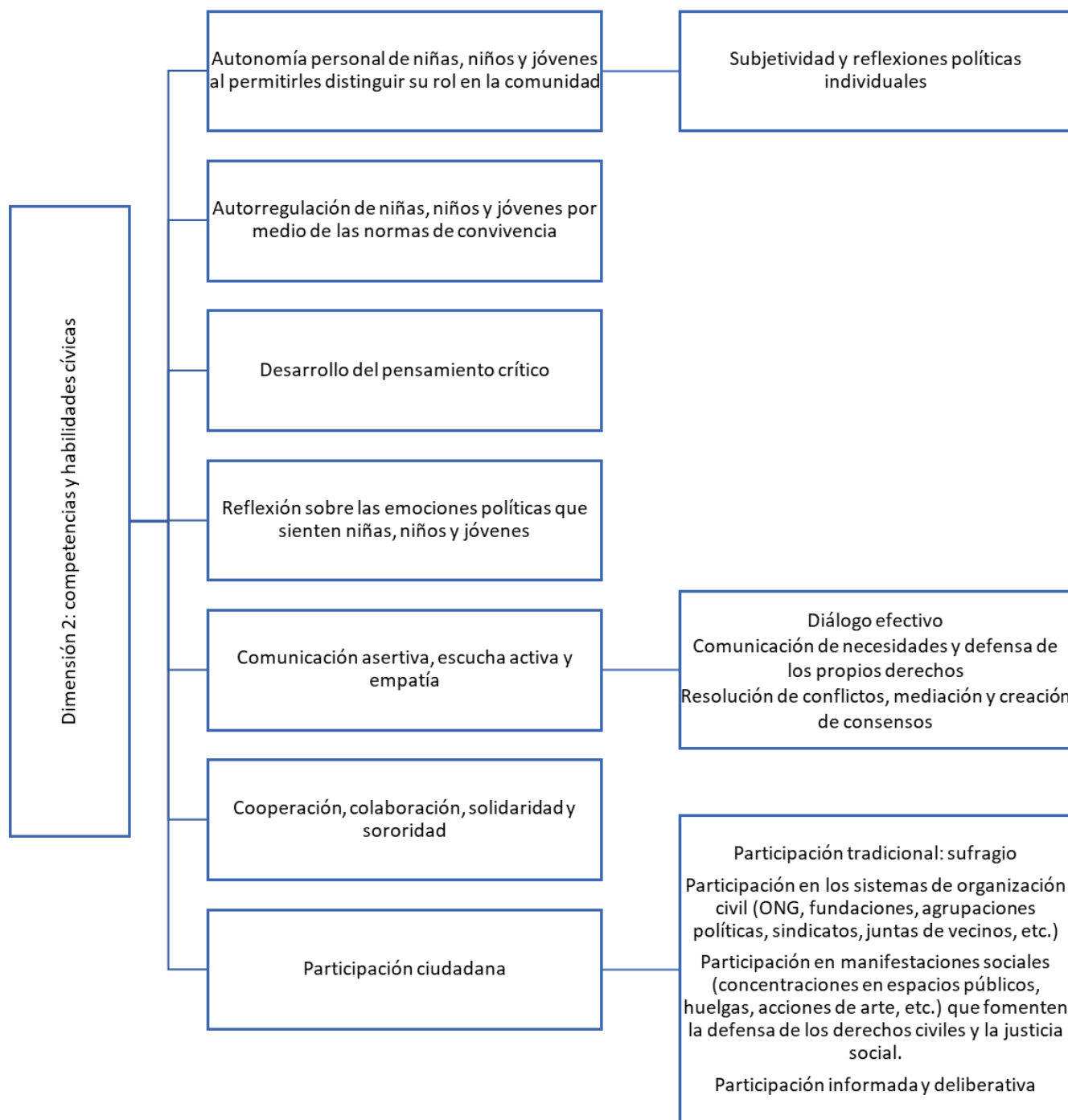
Sin duda uno de los aprendizajes más significativos que debe garantizar la formación ciudadana es la participación. Por eso este modelo considera que esta es una competencia que debe enseñarse en toda su complejidad, desde las formas tradicionales de participación como es el sufragio, pero también con mecanismos de intervención colectiva en el espacio público, desde reconocer y usar deliberadamente el derecho a la manifestación pública o la creación de experiencias contrahegemónicas, artísticas y rupturistas para manifestar el pensamiento político colectivo.

Figura N° 13. Aprendizajes mínimos de la Dimensión 1 Conocimiento cívico



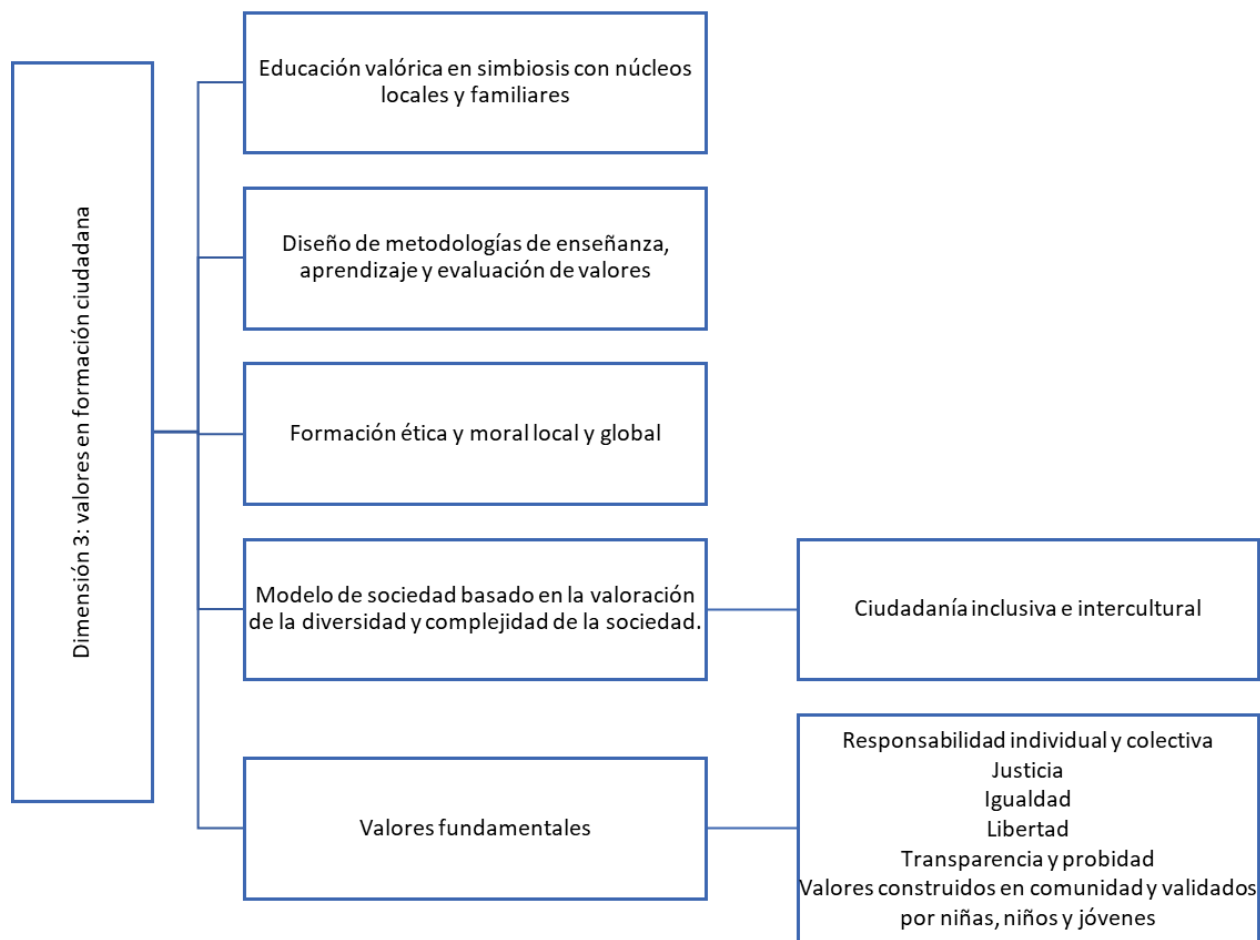
Fuente: Elaboración propia

Figura N° 14. Aprendizajes mínimos de la Dimensión 2 Competencias y habilidades cívicas



Fuente: Elaboración propia

Figura N° 15. Aprendizajes mínimos de la Dimensión 3 Valores en formación ciudadana



Fuente: Elaboración propia

El proceso de enseñanza y aprendizaje de lo actitudinal, que en este modelo ha sido presentado como valores en formación ciudadana es uno de los retos pedagógicos más importantes para la formación inicial docente, puesto que no hubo una convergencia categórica al considerar que los valores pueden ser sometidos a procesos didácticos y evaluativos, siendo más bien considerados una acción que viene por añadidura al conocimiento cívico. Sin embargo, los valores surgen en el contexto interaccional de las comunidades escolares, algunos son dados por los perfiles institucionales y otros surgen de la convivencia de niñas, niños y jóvenes que provienen de una compleja diversidad de orígenes sociales y culturales. Profesoras y profesores tiene que potenciar la conciencia plena de mínimos éticos y morales, para dar sentido al ejercicio de la ciudadanía. Lo que sí es categórico, es que la educación ciudadana debe presentarse sobre la base de un enfoque inclusivo e Intercultural.

Figura N° 16. Aprendizaje basal en la formación del profesorado



Fuente: Elaboración propia

En la Figura N° 19 están contenidos los aspectos más innovadores de esta investigación y que vienen a concluir la triangulación de los resultados obtenidos. Desde un inicio este estudio ha buscado aportar a la implementación de la Ley 20.911 en el contexto de la formación inicial docente, por ello se presentan aspectos que se consideran fundamentales y que deben estar presentes en los planes de estudio de las carreras de Educación de párvulos, Educación Básica y Pedagogía en historia y geografía.

Como hemos visto hasta acá, la formación ciudadana tiene una batería amplia de contenidos que deben ser abordados en su enseñanza, pero esta investigación propone que dichos aspectos podrán ser transformadores y aportar a la justicia educativa siempre que educadores sean preparados en la didáctica, en la construcción de la subjetividad política y en la lucha contrahegemónica de cara al contexto neoliberal en que habitamos, puesto que esa es la función político-pedagógica de la educación ciudadana y una competencia profesional basal.

¿Qué es el sujeto político? Ceballos *et al.* (2019) recoge una serie de conceptualizaciones que permiten construir una definición constructiva para la perspectiva de estas conclusiones: el sujeto político es democrático, tiene sentido de pertenencia a una comunidad y la capacidad de desarrollar opinión personal e

interrelacionarse para conocer otras opiniones en su cotidianidad. El sujeto político está comprometido con la acción y los procesos de transformación, el sujeto político llega a serlo cuando tiene la intención de cambiar el mundo.

Estos aspectos aparecen en los medios escolares, cuando son entendidos como un espacio o proceso de producción de unos contenidos, donde los estudiantes pueden reconocerse en la diferencia, debatir sus puntos de vista, mostrar su liderazgo, su capacidad de llegar a acuerdo y de comunicar sus ideas que den cuenta de lo que viven en la escuela y en su contexto social. (Ceballos *et al.*, 2019, p. 245)

La pregunta por el sujeto es filosóficamente permanente, Energici y Schöngut-Grollmus (2022) proponen pensar el sujeto en una relación agónica e inacabada en un campo de tensiones de diversa naturaleza, así la subjetivación, la construcción de la subjetividad es el trabajo constante de distintos asuntos, algunos morales y éticos, pero otros estéticos, materiales y biológicos (y también emocionales en el marco de esta propuesta), que en su modo de abordarlos se ensamblan en híbridos subjetivantes. El estudio de la subjetividad es un campo de tensiones híbridas, en la producción de normas y entramados subjetivantes que son, por definición, agonísticos e ineludibles. Formadores de formadores tienen la tarea inevitable de favorecer la relación agónica e inacabada que hay entre la pedagogía y la política.

Esta idea de sujeto político puede incluso complejizarse aún más para darle sentido identitario a las y los futuros formadores en ciudadanía. Alvarado *et al.* (2008) presentan la idea de *enteridad*, la que parte de la base de que “los individuos, además de cognición-razón y lenguaje, son sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, es decir, son historia en construcción, son experiencia vital.” (Alvarado *et al.*, 2008, p. 26). Esto quiere decir que debemos contemplar a las y los estudiantes de pedagogía desde su sustancia, pero también desde su experiencia vital dinámica. Un ejemplo de esto es que no podemos desplegar la formación inicial docente de educación ciudadana sin considerar que trabajamos con estudiantes que experimentaron la revuelta social de octubre de 2019, que vivieron en diferentes condiciones la pandemia por COVID-19, o que sus familiares vivieron experiencias traumáticas por la violación de derechos humanos en la dictadura cívico militar de 1973. “La enteridad implica el paso del individualismo al reconocimiento de la subjetividad como expresión y expansión del sujeto histórico, social, político, que sólo puede darse entre el nosotros, en tramas complejas de intersubjetividad.” (Alvarado *et al.*, 2008, p. 27)

Entendiendo que ontológicamente la formación inicial docente partirá de la base de la enteridad de estudiantes de pedagogía, teleológicamente debe aportar a la construcción de su subjetividad política, que se define como “la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearnos utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder.” (Alvarado *et al.*, 2008, p. 29)

Para el cumplimiento de este propósito la institución universitaria debe favorecer el aprendizaje a través de experiencias interaccionales de convivencia y socialización política, donde se pueda comunicar de manera explícita la subjetividad política y dar paso a relaciones intersubjetivas, que estarán llenas de consenso y disenso. Vale aclarar que no se hace un llamado a la adhesión instrumental a discursos políticos, si no que, al descubrimiento y construcción permanente de los propios discursos político-pedagógicos, del yo en contacto con otredades diversas, pero en búsqueda de bienes comunes y en el caso de la docencia, de la justicia educativa.

5.2.- Limitaciones y proyecciones del estudio

Los desafíos a los que se enfrenta esta investigación pueden distinguirse en aquellos de orden teórico y los de orden metodológico. Para que la propuesta de modelo teórico de formación ciudadana pueda asumir una función transformadora del espacio socioeducativo se debe avanzar hacia una perspectiva más crítica del paradigma que enmarca su alcance conceptual. La matriz de conocimiento en que se inserta la educación ciudadana en Chile sigue respondiendo a los parámetros eurocentristas de la educación y el conocimiento político, es decir, la definición misma de ciudadanía requiere una renovación desde las epistemologías latinoamericanas y para lograr ese objetivo, desde la voz de los sujetos estudiantes de pedagogía se necesita un estudio de construcción de una noción de ciudadanía crítica o poscrítica que descolonice el concepto y con ello impacte en el modo de construcción del sujeto político desde el sur.

Metodológicamente este estudio ha tenido un alcance que permite proyectar un modelo de formación ciudadana en el contexto de la formación inicial docente, pero que se circunscribe a un escenario de los múltiples y diversos que existen en la educación superior, por lo que seguir explorando el pensamiento de estudiantes de pedagogía de otras universidades a lo largo del país, sería una forma de potenciar los hallazgos identificados en el estudio de esta tesis doctoral. Asimismo, conocer el pensamiento de formadores de formadores, sobre esta disciplina es tremendamente interesante y podría completar el esquema de la investigación. En palabras síntesis, podría considerarse una limitante que el estudio es representativo de un grupo de estudio definido, en el marco de la educación superior privada y católica, por lo que requiere de su aplicación a contextos diversos para poder contrastar los diferentes modelos formativos.

Otro asunto metodológico que se considera una proyección de este estudio es profundizar en el pensamiento de estudiantes de pedagogía en espacios de mayor interacción y reflexión, sobre todo para distinguir las ideas contenidas en la valoración que realizaron de cada afirmación del Cuestionario PEU-FC. Es posible incluso que la pregunta abierta que se exploró con análisis de contenido requiera más bien del uso de la técnica de grupo focal, ya que al contestar un formulario *on line*, los sujetos de estudio fueron bastante escuetos en sus ideas y un ejercicio de contra preguntas podría aportar mucho más contenido.

Hay referentes actuales que evidencian la necesidad de avanzar en estudios de este tipo, un ejemplo es la reciente investigación de Marolla-Gajardo *et al.* (2023) que entrega consideraciones para la academia que aborde temáticas asociadas a la formación del profesorado:

- a) Inclusion of students' perspectives; b) analysis of curricular materials, with special emphasis on the study of textbooks that have wide coverage in the context of the Chilean school system; c) study of the limits and existing opportunities to include formative opportunities for didactic work with hate speech in initial and in-service teacher training; d) Joint study and visibility of the didactic experiences developed to address this issue; e) Organization of

academic events that allow the educational community to learn about the findings concerning this issue, both nationally and internationally. (Marolla-Gajardo et al., 2023, p. 141) ⁵

Esta tesis doctoral adhiere a estas recomendaciones y las considera el camino a seguir en término de proyecciones y futura profundización de la investigación sobre educación ciudadana en Chile.

La proyección más concreta e inmediata de esta investigación es aportar con sus resultados a los procesos de rediseño curricular de las carreras en estudio que pertenecen a la institución en estudio, puesto que es un material valioso para que las comunidades educativas de estas profesiones consideren integrar actividades curriculares basadas en el modelo teórico propuesto.

Asimismo, podría hacerse con otras casas de estudio, esto implica la socialización del Cuestionario PEU-FC como un instrumento que tiene replicabilidad y aporta a la investigación académica, y esa es una de sus grandes potencialidades.

⁵ a) Inclusión de las perspectivas de los estudiantes; b) análisis de materiales curriculares, con especial énfasis en el estudio de libros de texto de amplia cobertura en el contexto del sistema escolar chileno; c) estudio de los límites y oportunidades existentes para incluir instancias formativas de trabajo didáctico con discurso de odio en la formación inicial y continua de docentes; d) estudio conjunto y visibilización de las experiencias didácticas desarrolladas para abordar esta temática; e) organización de eventos académicos que permitan a la comunidad educativa conocer los hallazgos relativos a esta temática, tanto a nivel nacional como internacional. (Marolla-Gajardo et al., 2023, p. 141) (Traducción propia)

5.3.- Reflexión final

Deseo escribir estas últimas palabras en primera persona para develarme como aprendiz de investigadora, pero también para dar cuenta de una forma más transparente de los procesos de aprendizaje que guiaron esta investigación.

Soy profesora y me dedico a la educación ciudadana en la formación inicial docente desde hace 12 años, y claramente la profesora de ese tiempo se parece muy poco a la que está terminando este proceso doctoral. Durante el proceso hubo muchos pensamientos rígidos de mi parte, unas formas muy conservadoras e inmóviles de comprender la ciudadanía y de la apreciación del rol social que cumplen las y los formadores de ciudadanía. Sin embargo, cuando surge la Ley 20.911 fui interpelada a pasar de ser una “profesora de ciudadanía” a una “educadora en ciudadanía”, que pusiera la pedagogía y los estudiantes de pedagogía en el centro del trabajo de aula y no a las interminables presentaciones en *power point* sobre introducción al derecho.

La experiencia me hizo fracasar, pero hoy en día prefiero decir que la experiencia me hizo desaprender y reaprender de la mano de mis estudiantes y aceptar que descubrir los marcos de referencia de esta disciplina, surgirían juntos. Una de mis primeras preguntas fue ¿he democratizado mi forma de hacer educación? ¿Estoy brindando espacios de participación a mis estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje? Me parecía que lo más coherente era que si les enseñó a valorar la democracia y a empoderarse con diversas formas de participación, había que partir por casa.

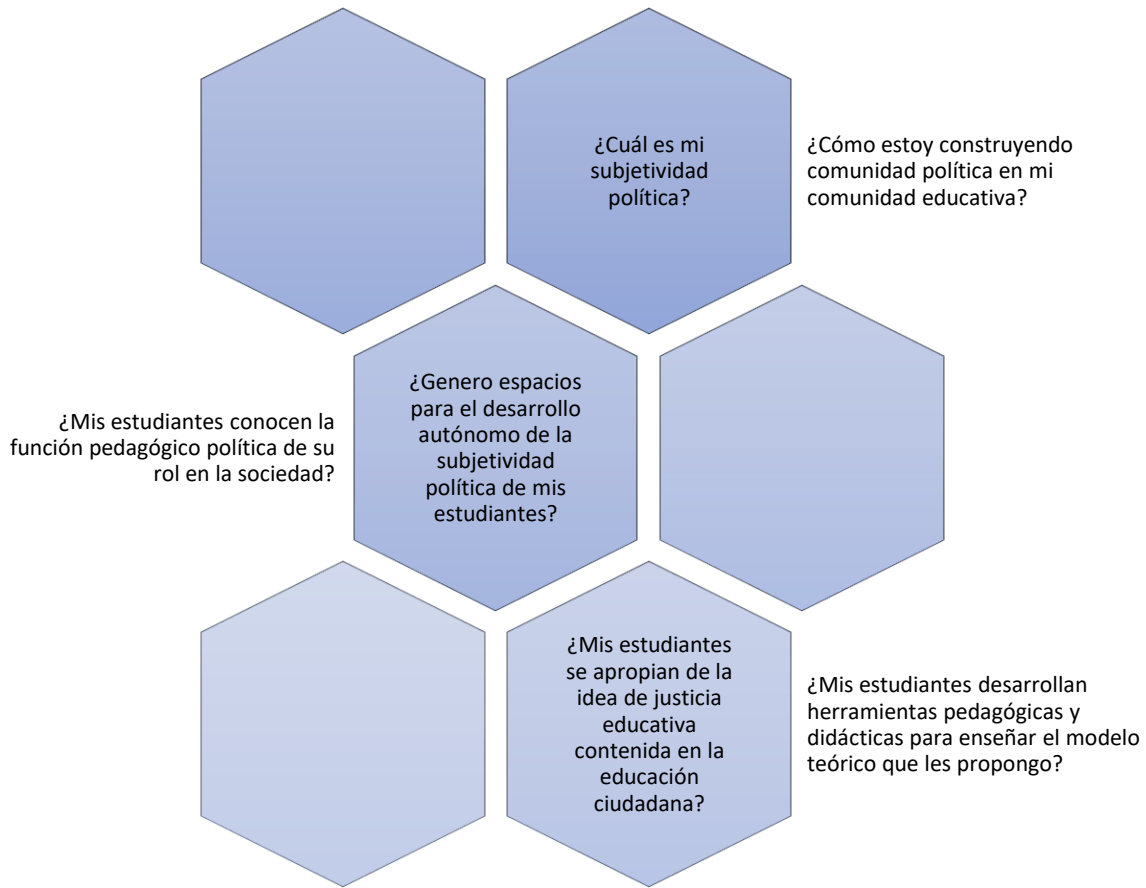
Luego en 2019 me integro al Programa de doctorado UMCE y unos meses después se produce la revuelta social de octubre que nos ha tenido en un largo proceso constituyente en búsqueda de la dignidad y justicia social, ese año fue un cisma para mí, comenzó mi formación en investigación y al mismo tiempo mi tema de interés de estudio y enseñanza, estaba en la calle, en los medios de comunicación, en el arte, en el patio de las universidades, fue un período en que “en la mesa sí se hablaba de política”, mis estudiantes estudiaban en clases la democracia y en las calles la reclamaban.

Hoy me siento muy esperanzada y más motivada que nunca para seguir en esta senda disciplinaria en la que me he desarrollado y, como concluye Marolla-Gajardo *et al.* (2022) en uno de sus más actuales estudios con profesorado chileno, se debe destacar que:

El equipo de profesores reconoce y destaca la necesidad de participar de sus estudiantes en la toma de decisiones de sus contextos. Esto se refleja como una forma práctica de aprender ciudadanía. Es decir, se analizan los problemas, las realidades, el presente complejo a fin de proponer soluciones de mejora desde la participación crítica de ellos y ellas. (Marolla-Gajardo et al., 2022, p. 695)

Los desafíos que me deja el propio modelo de educación ciudadana al que adhiero y que surge de mi pesquisa teórica en convergencia con el pensamiento de estudiantes universitarios se resume en una batería de preguntas (no todas con respuestas todavía):

Figura N° 17. Preguntas abiertas heredadas del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia

Comparto estas preguntas que son personales, pero que son las que espero otras personas dedicadas a la formación docente también puedan hacerse. Las instituciones universitarias deben dar el paso a la resignificación de la identidad política y sentido de pertenencia a una comunidad si lo que buscan es cumplir con su función de cohesión social en el encuentro con el otro, un otro diverso y pluralista.

También comprendo y soy consciente de la rigidez de las instituciones sobre la cesión de poder que estas perspectivas políticas implican, pero como me ha tocado decir en otras partes: la educación de la ciudadanía necesita asumir lo controversial de sus saberes, para distinguir cuando este está siendo instrumentalizada y cuando está siendo un aporte a la lucha por la justicia social, la defensa de los derechos humanos y el fortalecimiento de una cultura democrática participativa y activa. (Contreras, 2022)

La educación de la ciudadanía debe ser agente cambio y de visibilización de la exclusión sistemática de los grupos que están fuera de los parámetros de lo hegemónico (inmigrantes, disidencias sexuales, personas sin hogar, etc.) de lo que no calza en categorías de normalidad, ya que si nos comportamos pasivamente frente a la segregación estamos legitimando la existencia de una ciudadanía rotulada bajo parámetro de subvaloración. (Contreras, 2022) Y como se ha visto en los resultados de esta investigación doctoral, el pensamiento de estudiantes de pedagogía es un campo abierto para la valoración de la diversidad social.

Mi compromiso es ser un aporte a la política pública sobre formación ciudadana desde la docencia universitaria y a la construcción del pensamiento político subjetivo en las y los estudiantes y, asimismo, fomentar un *ethos* profesional de la docencia y de la formación inicial docente que sea consciente de estos aspectos anteriores. La educación ciudadana es educación política, y eso no está mal, por el contrario, es fundamental para un buen vínculo entre los grupos humanos y sus necesidades comunes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS): Marco de evaluación y ejemplos de preguntas*. Agencia de Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_Marco_Evaluacion_ICCS.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). *Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: Una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*. Agencia de Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacion-lectora/FORMACION_CIUADADANA.pdf
- Ajjawi, R., Olson, R. E., y McNaughton, N. (2022). Emotion as reflexive practice: A new discourse for feedback practice and research. *Medical Education*, 56(5), 480-488. <https://doi.org/10.1111/medu.14700>
- Alcaraz, F. G., Espín, A. A., Martínez, A. H., y Alarcón, M. M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: Metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(15), 6.
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*, 6(11), 19-43.
- Araya, F., y Álvarez, S. (2019). Educación geográfica para la Formación Ciudadana: Aportes desde los espacios geográficos locales. En *Escuela y Formación Ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (Primera edición). Editorial Universidad de Concepción.
- Arensdorf, J., y Brungardt, C. (2017). Civic Investment Plan: A Case Study Connecting Civic Engagement and Leadership Development. *Journal of Leadership Studies*, 11(1), 45-51. Scopus. <https://doi.org/10.1002/jls.21512>
- Aurenque, D., y de la Ravanal, M. 2018. Capítulo 2. La ciudadanía y su rol político: modelos, contextos y actualidad. In Berríos, C., y García, C. (Eds.), *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones. Extraído de <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1163>
- Barrientos, J., y Espinoza, R. (2018). Capítulo 10. Sexualidad y relaciones de género: Un campo de ciudadanía en transformación. En C. Berríos y C. García (Eds.), *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 293-312). Ariadna Ediciones. <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1235>
- Benavides, C., y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Berríos, C., y Tapia, T. (2018). Capítulo 9. Movimiento Secundario en Chile: Demandas políticas y lógicas organizacionales. En C. García (Ed.), *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 261-291). Ariadna Ediciones. <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1226>
- Berríos, C., y García, C. (Eds.) 2018. *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas*. Santiago: Ariadna Ediciones. Extraído de <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1112>

- Biesta, G. (2022). School-as-Institution or School-as-Instrument? How to Overcome Instrumentalism without Giving Up on Democracy. *Educational Theory*, 72(3), 319-331. <https://doi.org/10.1111/edth.12533>
- Biesta, G. (2019). What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: De la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Bourdieu, P. y Passeron, JC (1996). *La reproducción*. Fontamara, México D.F.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Carrillo, O., y Montañes, E. (2019). Educación Ciudadana en contextos de interculturalidad, un desafío para el profesorado. En *Escuela y Formación Ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (Primera edición). Editorial Universidad de Concepción.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Ceballos, J., Forero, J., y Álvarez, A. (2019). Medios escolares, escenarios para formar sujetos políticos en la escuela. *Alteridad*, 14(2), Art. 2. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.08>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. (2012). *Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. (2021a). *Estándares de la Profesión Docente*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. (2021b). *Estándares para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Pedagogicos-Basica.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. (2021c). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Historia-Media.pdf>
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2012). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula: Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.

- Clay, K. L., y Rubin, B. C. (2020). "I look deep into this stuff because it's a part of me": Toward a critically relevant civics education. *Theory and Research in Social Education*, 48(2), 161-181. Scopus. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1680466>
- Contreras, N. (2022). Educación ciudadana situada y decolonial. En M. Romero & S. Tenorio (Eds.), *Educación y nueva Constitución. Repensar lo educativo*. (CLACSO y Fondo Editorial UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)). <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169522/1/Educacion-y-nueva-constitucion.pdf>
- Contreras, N. (2021a). Pensamiento sobre la formación ciudadana en estudiantes universitarios, dimensiones para la construcción de un cuestionario. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300073>
- Contreras, N. (2021b). 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 R. Sánchez. (2020). Formación ciudadana: significados emergentes en contexto de crisis social. *Revista Transformación*, Vol. 16, N° 3, pp. 435-452 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-29552020000300435
- Córdova, Doris (2006). El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación. Una investigación en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, vol. XXVII, núm. 79, Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela.
- Corral, Y. (2010a). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20 N° 36. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>
- Corral, Y. (2010b). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36). <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía* - Tercera edición. Alianza Editorial.
- Cortés, Á. C., Gómez, J. F. C., y López, J. M. V. (2016). La educación para la ciudadanía en la unión europea: perspectivas supranacional y comparada. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, 5, Article 5. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6664>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., y Bonhomme, M. (2014). Educación Ciudadana en América Latina: Prioridades de los Currículos Escolares. *IBE UNESCO Working Papers on Curriculum Issues*, 1-41.
- Cox, C. y Castillo, J. (editores) (2015). *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.

- Creswell JW, Plano Clark VL, Guttman ML, Hanson EE (2003). Diseño avanzado de métodos mixtos de investigación. En: Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Dagnino, F.-M., Dimitriadis, Y., Pozzi, F., Rubia-Avi, B., y Asensio-Pérez, J.-I. (2020). El rol de las tecnologías de apoyo en un diseño de investigación de métodos mixtos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(65), 53-63. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-05>
- Dahl, R. (2012). *La democracia*. Grupo Planeta Spain.
- Denzin, N. K. (2017). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Transaction Publishers.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Editorial GEDISA.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual d investigación cualitativa* Volumen III. GEDISA.
- Dewey, J. (2003). *Viejo y nuevo individualismo*. Paidós, Barcelona, España.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (Tercera edición). Ediciones Morata.
- Ebel, R. y Frisbie, D. (1986). *Essentials of education measurement*. Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall.
- Eis, A., y Moulin-Doos, C. (2017). Cosmopolitan citizenship education: Realistic political program or program to disillusioned powerlessness? A plea for a critical power perspective within global citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 49-59. Scopus. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1639>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós, Barcelona, España.
- Energici, M., y Schöngut-Grollmus, N. (2022). La subjetivación como campo de tensiones híbridas. En O. Bernasconi, C. Fardella, y S. R. Navarro (Eds.), *Sujetos y subjetividades: Aproximaciones empíricas en tiempos actuales*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., y Palou, B. (s. f.). *Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio*. 21.
- Estellés, M., Amo, F., & Romero, J. (2021). The Consensus on Citizenship Education Purposes in Teacher Education. *Social Sciences*, 10(5), Art. 5. <https://doi.org/10.3390/socsci10050164>
- Estepa, J., y Delgado, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: Estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>

- Fierro, J. (2016). *La ciudadanía y sus límites*. Editorial Universitaria.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Forni, P., y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 1. <http://mexicanadesociologia.unam.mx/docs/vol82/num1/v82n1a6.pdf>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M., Varela, J., Álvarez, F. (1978). *Microfísica del poder*. España: Ediciones de la Piqueta.
- Friese, S. (2021). *ATLAS. Ti 9 Windows, Guía Rápida*. Centro de Estadística e Informática Aplicada, FLACSO. https://doc.atlasti.com/QuicktourWin.es.v9/ATLAS.ti_QuickTour_es_Win.v9.pdf
- Friz, C. (2018). Capítulo 5. Neoliberalismo, educación y ciudadanía en Chile: ¿ciudadanos y/o agentes económicos? En C. Berríos y C. García (Eds.), *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 155-179). Ariadna Ediciones. <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1190>
- García, C., y Córdoba, C. (2018). Capítulo 6. Educación ciudadana y segregación socioeconómica: Reflexiones en torno a los límites del sistema escolar chileno. En C. Berríos (Ed.), *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 181-204). Ariadna Ediciones. <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1196>
- García, T., García, L., González, R., Carvalho, J., y Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *CIAIQ2016*, 3. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1009>
- Garrido, M. D. G., y Jiménez, M. S. J. (2021). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Revista Sophia Austral*, 26, Art. 26. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/377>
- Gauché, X. (2009). Educación en Derechos humanos y Formación Ciudadana. En *Escuela y Formación Ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (Primera edición). Editorial Universidad de Concepción.
- Geller, R. C. (2020). Teacher political disclosure in contentious times: A “responsibility to speak up” or “fair and balanced”? *Theory y Research in Social Education*, 48(2), 182-210. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1740125>

- Gibson, M. (2020). From deliberation to counter-narration: Toward a critical pedagogy for democratic citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 48(3), 431-454. Scopus. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1747034>
- Gil-Díez Usandizaga, I., y Domínguez Sanz, P. (2022). La educación ciudadana se transmite mediante un enfoque didáctico interdisciplinar y globalizado. *Educación ciudadana: un enfoque competencial*, 2022, ISBN 978-84-18627-90-3, págs. 151-166, 151-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8501056>
- Giroux, H., y Figueiredo, G. (2020). Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: Desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. *Praxis Educativa*, 15. Scopus. <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.15.14787.047>
- Gracia, J., y Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 83. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201628183103>
- Greene, J., Caracelli, V., y Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. Retrieved January 9, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/1163620>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. (comps.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Región y Sociedad, vol. XIV, núm. 23, enero-abril, El Colegio de Sonora, Hermosillo, México.
- Guba, E.G., y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Guerrero-Castañeda, R. F., do Prado, M. L., & Ojeda-Vargas, M. G. (2016). Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en investigación de enfermería. *Enfermería Universitaria*, 13(4), 246-252. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001>
- Hahn, C. L. (2020). Educating citizens in an age of globalization, migration, and transnationalism: A study in four European democracies. *Theory y Research in Social Education*, 48(2), 244-284. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1707139>
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo* (A. V. Mateos, Trad.). Ediciones AKAL.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación*. Grupo Planeta.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Editorial Mc Graw Hill.
- Ho, L.-C., y Barton, K. C. (2020). Preparation for civil society: A necessary element of curriculum for social justice. *Theory and Research in Social Education*. Scopus. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1763880>

- Hurtado, D., & Álvarez, D. (2006). La formación de ciudadanías en contextos conflictivos. *Estudios Políticos*, 29, 81-96. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1297>
- Jick, T. (1979). *Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action*. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611. doi:10.2307/2392366 <https://www.jstor.org/stable/2392366?seq=1>
- Jorquera, C. (2018). Capítulo 7. La educación ciudadana como acción transformadora de la escuela. En C. Berríos y C. García (Eds.), *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 205-220). Ariadna Ediciones. <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1205>
- Koyama, J. (2017). Competing and contested discourses on citizenship and civic praxis. *Education Policy Analysis Archives*, 25. Scopus. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2730>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Leung, C.-H., y Chan, H. Y. (2019). Teaching classics as moral and civic education: The impact of core curriculum at The Chinese university of Hong Kong. *Asian Education and Development Studies*, 8(2), 217-232. Scopus. <https://doi.org/10.1108/AEDS-03-2017-0023>
- Lizcano, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis* (Santiago), 11(32), 269-304. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682012000200014>
- Lobatón-Patiño, R., Precht, A., Muñoz, Í., y 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>
- Luchtenberg, E. (2008). Metodología y política: el lugar del sujeto en la investigación sociológica sobre la pobreza. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9521/ev.9521.pdf
- Maffesoli, M. 2004. Yo es otro. In Laverde Toscano, M. C., Daza Navarrete, G., & Zuleta Pardo, M. (Eds.), *Debates sobre el sujeto: Perspectivas contemporáneas*. Siglo del Hombre Editores. doi:10.4000/books.sdh.307
- Magendzo, A., y Pavez, J. (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis Educativa*, 20(1), 13-27. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200102>
- Mardones, R. (2018). Las controversias políticas de la educación ciudadana. 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
- Marina, J. A., y Bernabeu, R. (2014). *Competencia social y ciudadana*. Alianza Editorial.

- Marolla-Gajardo, J., Zurita-Garrido, F., Pinochet-Pinochet, S., y Castro-Palacios, G. (2023). Hate Speech and the Gender Perspective: A Problem from the Teaching of Social Sciences in School. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 133-144. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.133>
- Marolla-Gajardo, J., Salazar-Fernández, M., y Maya-Riquelme, A. (2022). Enseñar desde la empatía histórica y la educación para la ciudadanía durante la pandemia. La experiencia del profesorado en una escuela en Chile. *El Futuro del Pasado*, 13, 671-704. <https://doi.org/10.14201/fdp.26163>
- Marshall, T. H., y Bottomore, T. B. (1950). *Ciudadanía y clase social*. Alianza.
- Martínez, M., y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos. En *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D8119.dir/Subjetividadespoliticas.pdf#page=169>
- Martínez Romagosa, P. (2021). La cuestión del método en el pragmatismo contemporáneo. *Escritos*, 29(62), 123-143. <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a08>
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. J.C. Sáez, Editor.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Madrid: Hurtado.
- McLaren, P., y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: Una pedagogía crítica*. Editorial Popular.
- Mella, M. (2018). Capítulo 3. Dilemas teóricos y estratégicos de la representación política. En C. Berríos y C. García (Eds.), *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 107-133). Ariadna Ediciones. <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1172>
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. División de Educación General del Ministerio de Educación. https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/04/DEG-OrientacionesPFC-intervenible-AReader_FINAL.pdf
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós, Barcelona, España.
- Muñoz, C., Martínez, R., Muñoz, I., Torres, B., y Gutiérrez, K. (2019). Ciudadanizar la escuela: De la Educación Cívica a la Formación Ciudadana. Un paso necesario y urgente en el sistema escolar. En *Escuela y Formación Ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (Primera edición). Editorial Universidad de Concepción.
- Muñoz, C., y Torres, B. (Eds.). (2019). *Escuela y Formación Ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (Primera edición). Editorial Universidad de Concepción.

- Muñoz, C., Torres, B., y Aravena, M. (2019). Formación Ciudadana, Educación Parvularia y Educación de adultos: Algunos aspectos a considerar. En *Escuela y Formación Ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (Primera edición). Editorial Universidad de Concepción.
- Neira, H. 2018. Capítulo 1. Ciudadanía: conceptos fundamentales. En Berríos, C., y García, C. (Eds.), *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones. Extraído de <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1157>
- Noreña, A.; Alcaraz-Moreno, N.; Rojas, J.; Rebolledo-Malpica, D. (2012) Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, vol. 12, núm. Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006>
- Núñez, C., Osorio, R., y Petit, M. (2018). Capítulo 8. ¿Empoderamiento ciudadano? Evolución y determinantes de la participación y la politización en Chile, 1990-2016. En C. Berríos y C. García (Eds.), *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 223-259). Ariadna Ediciones. <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1214>
- Núñez, K. (2017). Evaluación de los aprendizajes sobre ciudadanía: Metaevaluación de los instrumentos utilizados en el segundo ciclo básico chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 253-276. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200014>
- Nurdin, E. S. (2017). Civic Education policies: Their effect on university students' spirit of nationalism and patriotism. *Citizenship, Social and Economics Education*, 16(1), 69-82. Scopus. <https://doi.org/10.1177/2047173416688039>
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Grupo Planeta (GBS).
- Olivo, M. G. (2017). Educación para la Ciudadanía en Chile. *Información tecnológica*, 28(5), 151-164. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642017000500016>
- Onwuegbuzie AJ, Johnson RB (2004). Método mixto y modelo mixto de investigación. En: Johnson, RB, Christensen, LB (eds) *Investigación educativa: enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos*. Allyn y Bacon, Needham Heights, MA
- Pagès, J., y Santisteban, A. (s. f.). *La educación democrática de la ciudadanía: Una propuesta conceptual*. Recuperado 5 de enero de 2021, de https://www.academia.edu/27571875/La_educaci%C3%B3n_democr%C3%A1tica_de_la_ciudadan%C3%ADa_una_propuesta_conceptual
- Pardo, I. (2011). ¿Necesitamos bases filosóficas y epistemológicas para la investigación con Métodos Combinados? *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(22), 91. <https://doi.org/10.5944/empiria.22.2011.86>

- Parji, y Feriandi, Y. A. (2020). Development of Student Participation Instruments in Politics for Civic Education Learning in the University. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3679-3689. Scopus. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080847>
- Pérez, C. (2016). Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje. Editorial Desclée, Bilbao, España.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I Métodos. Editorial La Muralla, Madrid, España.
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., y de-Alba-Fernández, N. (2022). Enseñanza en torno a problemas y educación para la ciudadanía en la universidad. Obstáculos y dinamizadores del cambio en la formación docente universitaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, Art. 43. <https://doi.org/10.7203/dces.43.24433>
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N., y Navarro-Medina, E. (2021). Los contenidos de educación para la ciudadanía. Itinerarios de cambio en la formación docente universitaria. *Formación universitaria*, 14(3), 149-162. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300149>
- Picoli, B., y Guilherme, A. (2021). La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: Una nueva forma de imperialismo. *Foro de Educación*, 19(1), 199-222. <https://doi.org/10.14516/fde.761>
- Pinochet, S., Mercado, J., Cisternas, L., y Pizarro, S. (2019). Desafíos y oportunidades en el ámbito de la educación en contextos de alta migración: El caso de la Región de Antofagasta desde la mirada de educadoras, educadores, profesoras y profesores. En *Escuela y Formación Ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (Primera edición). Editorial Universidad de Concepción.
- Pinochet, S. y Mercado, J. (2018). *Construyendo Ciudadanía: La experiencia de Antofagasta frente a los*
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 2002, 1-42.
- PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. PNUD. <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-puesta-en-marcha-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Reglones. Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, 60. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/252>
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3301>

- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM Ediciones, Colección Singular Plural, Santiago de Chile, Chile.
- Reichert, F., y Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Retamal, C. (2018). Capítulo 4. Contingencia extrema e inseguridad ontológica. Condiciones determinantes de la formación ciudadana. En C. Berríos y C. García (Eds.), *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 137-154). Ariadna Ediciones. <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1184>
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: Desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 217-237. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Roidt, J., DeNicolo, M., Kittle, A., Osborne, K., y Saindon, B. (2016). First year symposium: One college's response to the perceived "deficit" in civic education. *Communication Education*, 65(4), 409-419. Scopus. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1203003>
- Román, D. (2022). Por el derecho a una educación inclusiva e intercultural. En M. Romero y S. Tenorio (Eds.), *Educación y nueva Constitución. Repensar lo educativo*. (CLACSO y Fondo Editorial UMCE). <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169522/1/Educacion-y-nueva-constitucion.pdf>
- Romero, Marcela. *Metodología Avanzada de Investigación Mixta*. 7 de mayo de 2020.
- Romero-Iribas, A., y Martínez-Priego, C. (2022). Las emociones asociadas a la amistad cívica: Una perspectiva psicoeducativa. *Estudios Sobre Educación*, 43, 9-27. Scopus. <https://doi.org/10.15581/004.43.001>
- Ross, W. (2004). Negotiating the Politics of Citizenship Education. *Political Science and Politics*, 37(02), 249-251. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004172>
- Ross, W., y Vinson, K. (2012). La Educación para una Ciudadanía Peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 73-86.
- Ruiz, A. (2014). *La operacionalización: De elementos teóricos al proceso de medida*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/53152>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: Significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sabzalian, L. (2019). The tensions between Indigenous sovereignty and multicultural citizenship education: Toward an anticolonial approach to civic education. *Theory and Research in Social Education*, 47(3), 311-346. Scopus. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1639572>

- Salazar, R., Orellana, C., y Arias, Á. (2019). Temas controversiales como herramienta en la Formación Ciudadana: Una propuesta didáctica para el tratamiento de la distribución de las riquezas. En *Escuela y Formación Ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (Primera Edición). Editorial Universidad de Concepción.
- Salinas, J., Oller, M., y Muñoz, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: Perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, 141-161. <https://doi.org/10.29344/07180772.27.801>
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, 20, Art. 20. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>
- Sant, E., McDonnell, J., Pashby, K., y Menendez Alvarez-Hevia, D. (2021). Pedagogies of agonistic democracy and citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(3), 227-244. <https://doi.org/10.1177/1746197920962373>
- Sant, E. y Gonzalez, G. (2018) Global citizenship education in Latin America. In: *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. Palgrave Macmillan, pp. 67-82. ISBN1137597321 <https://www.palgrave.com/gb/book/9781137597328>
- Santamaría, M. C., Terceño, E. M. G., Centeno, A. A., Dufranc, I. M. R. G., Sánchez, D. O., Revilla, J. O., Cal, E. S. de la, Lipták, J., Čuchtová, I. P., Parucka, E., Powęska, M., Hansen, K., & Sohr, T. (2023). *Integrative models of education for citizenship*. En Universidad de Burgos. Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional—Libros en acceso abierto. Universidad de Burgos. Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional - Libros en acceso abierto. <https://doi.org/10.36443/9788418465406>
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas, 2004-01-01, ISBN 84-609-0328-1*.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2007). *La educación democrática de la ciudadanía: Una propuesta conceptual*. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/44500>
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2009). *Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía*. 21.
- Savater, F. (2007). *Política para Amador*. Grupo Planeta (GBS).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B. (2010a). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower- secondary school students in 38 countries* (p. 314). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B. (2010b). *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA* (p. 117). Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.

- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., y Lietz, P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina* (p. 114). Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., y Kerr, D. (2010). *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana. Marco de la evaluación*. Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_Framework_Spanish.pdf
- Serrano, S. (2018). *El liceo: Relato, memoria, política*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Solano, J., y Vergara, J. (2019). Estrategias pedagógicas interdisciplinarias para fortalecer el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. *Estrategias Pedagógicas Interdisciplinarias*. <http://hdl.handle.net/11323/5562>
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede Hablar El Subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- Taylor, SJ y R. Bogdan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. B. (2003). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social y Behavioral Research*. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Touraine, A. (2015) *Qué es la Democracia*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Unidad Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile. (2020a). *3° y 4° Medio FG /Educación ciudadana 3° medio*. <https://www.curriculumnacional.cl/>. <https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Formacion-General/Educacion-ciudadana/Educacion-ciudadana-3-medio/140122:Programa-FG-Educacion-ciudadana-3-medio>
- Unidad Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile. (2020b). *3° y 4° Medio FG /Educación ciudadana 4° medio*. <https://www.curriculumnacional.cl/>. <https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Formacion-General/Educacion-ciudadana/Educacion-ciudadana-4-medio/140124:Programa-FG-Educacion-ciudadana-4-medio>
- Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Revista de Educación Laurus*, 12. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109905.pdf>
- Vásquez, G., y Vásquez, N. (2019). Diálogo, tolerancia y participación: Los valores democráticos declarados por los estudiantes de Educación Media. En *Escuela y Formación Ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (Primera edición). Editorial Universidad de Concepción.
- Vélez, G., y Herrera, M. (2014). Formación política en el tiempo presente: Ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, 41, 149-165. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774010.pdf>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, Madrid, España.

- Vergara, J. y Martín, A. (2017). *Pensar la educación, desde Friedman a Dewey*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- Walsh, C. E. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 09, Article 09. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Yemini, M., Tibbitts, F., y Goren, H. (2019). Trends and Caveats: Review of Literature on Global Citizenship Education in Teacher Training. *Teaching and Teacher Education*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>