

Raimundo A. Rodríguez Pérez  
Francisco Javier Trigueros Cano  
Alicia Antolinos Sánchez  
(Eds.)

# Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos



Título: *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos*

---

### Agradecimiento

This book was funded by some research projects granted by Spanish Ministry of Science and Innovation, Spanish Agency of Research, European Union-Next Generation and European Comission (Erasmus+ KA2), grant numbers: PID2020-113453RB-I00 funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033; PDC2022-133041-I00, funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033, and 2020-1-ES01-KA226-HE-095430.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

---

Primera edición: marzo de 2024

© Raimundo A. Rodríguez Pérez, Francisco Javier Trigueros Cano, Alicia Antolinos Sánchez (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-10-3

Producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

## **42. Análisis del desarrollo de pensamiento crítico en los programas de Educación Ciudadana en Chile**

Ortiz - Suazo, María José<sup>1</sup>

Fuentes-Moreno, Concha<sup>2</sup>

Arias- Espinoza, Alvaro<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad de la Frontera, Grupo DHiGeCs-COM, Chile / España.

<sup>2</sup>Universidad de Barcelona, Grupo DHiGeCs-COM, España.

<sup>3</sup>Universidad de Barcelona, Grupo DHiGeCs-COM, España.

**Resumen:** En Chile existe escasa investigación respecto al desarrollo del pensamiento crítico en las aulas escolares, más aún, en una asignatura como Educación Ciudadana, que fue incorporada el año 2020 en el currículum escolar. Existen tres aspectos para el desarrollo de las competencias ciudadanas: el rol del profesorado y la formación de este, la democratización del aula y el desarrollo de ambientes de aprendizaje favorables. Los estudios anteriores a la nueva implementación curricular revelaban una tendencia hacia un rol pasivo del estudiante en su aprendizaje. A pesar de que diversos autores, han definido que los métodos activos de aprendizaje en educación ciudadana deben pretender que el estudiante descubra y asimile la complejidad del medio en el que vive. Por lo anterior, la siguiente investigación analiza el desarrollo del pensamiento crítico en las transmisiones de estudio de Educación Ciudadana en Chile. A partir de una revisión exhaustiva, que fue estructurada en tres fases: Primero, se describió el concepto de educación ciudadana. Segundo, se levantaron categorías entorno al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, los contenidos y las propuestas de actividades del programa en Chile. Tercero, se analizaron las limitaciones y brechas de conocimiento del desarrollo del pensamiento crítico en los programas de estudio de Educación Ciudadana en Chile. Revelando que la mayor carencia de los programas se encuentra en la diversificación de las estrategias, el planteamiento de procesos metacognitivos y problematización para el desarrollo del pensamiento crítico.

**PALABRAS CLAVE:** Educación ciudadana, Pensamiento crítico, Estrategias didácticas, Programas de estudio.

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1 Problema**

La legislación del año 2016 generó una transformación del currículum escolar, lo que significó que la Educación para la Ciudadanía se posicionara como un aspecto relevante en las escuelas de Chile, particularmente, en la creación la asignatura de Educación Ciudadana en los niveles tercero y cuarto medio (16 y 17 años). En este contexto, el punto inicial de la investigación se centra en la asignatura de Educación Ciudadana y el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico. Dicha competencia es considerada en los programas de estudio de Chile desde primero básico (6 años) a cuarto medio (17 años) en el marco de las asignaturas de Ciencias Sociales y Educación Ciudadana. Igualmente, la UNESCO declara el pensamiento crítico como una habilidad del siglo XXI, sin embargo, según el Análisis curricular y Agenda de Educación 2030 de la UNESCO (2016) señala que, en América Latina y el Caribe, a pesar de que el concepto de pensamiento crítico tiene una presencia importante, este se expresa en un nivel declarativo, ya que los contenidos programáticos no facilitan la integración de la competencia en las aulas. Es por ello, que se considera necesario estudiar en Chile la incidencia real que presentan las estrategias activas en las escuelas, para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Ciudadana.

Es así como se configuran tres aspectos a considerar en la investigación: Primero la integración de la nueva asignatura de Educación Ciudadana. Segundo el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico. Y tercero los contenidos y propuestas de actividades planteadas en los programas. A partir de lo anterior, surgen las preguntas que configurarán la problemática de la investigación ¿Qué concepto de pensamiento crítico proponen los programas? ¿Cómo se desarrollan las habilidades de pensamiento crítico, los contenidos y propuestas de actividades en los programas de Educación Ciudadana? ¿Qué limitaciones y brechas de conocimiento presenta el desarrollo del pensamiento crítico en los programas de Educación Ciudadana?

### **1.2 Antecedentes teóricos**

#### **1.2.1 Concepto de ciudadanía y Educación Ciudadana**

##### **1.2.1.1 Construcción del concepto y modelos de ciudadanía**

Actualmente las sociedades demandan la formación de ciudadanos ante una democracia inacabada que se encuentra en constante cambio. Un concepto que está siendo utilizado cada vez más en distintos contextos sociales, sin embargo, ¿Qué es la ciudadanía? El estudio entenderá por ciudadanía como un equilibrio, que implica tanto la articulación de elementos a partir de la tradición grecorromana, como a un ciudadano que además de cumplir sus deberes, se siente parte de una comunidad y participa activamente en ella. Bolívar (2016) define este equilibrio como una ciudadanía activa donde se concibe tres tipos de ciudadanos, uno *responsable*, que cumple con sus deberes en la comunidad; dos *participativo*, implicado en asuntos cívicos y sociales; y por último un ciudadano *orientado a la justicia*, con un espíritu crítico y de lucha por la transformación. El equilibrio que debe generar una ciudadanía activa es lo que finalmente nuestra democracia requiere, ciudadanos que actúan responsablemente por medio del voto o en la cotidianidad, pero también capaces de transformar la sociedad.

Es decir, un ciudadano activo y de alta intensidad definición planteada por Sousa Santos (como se citó en Aguiló, 2009) que da respuesta al sistema democrático y no limita el concepto desde un enfoque político y/o jurídico, sino que amplía la ciudadanía al ser y pertenecer a una comunidad siendo capaces de participar e interactuar activamente en ella.

### ***1.2.1.2 Educación ciudadana***

Al igual que la definición de ciudadanía, el concepto de educación ciudadana no se presenta de forma estática, éste varía de acuerdo a los contextos. Por tal razón se puede actuar de acuerdo a los diversos paradigmas, liberal, comunitarista, entre otros. Sin embargo, en la actualidad se busca la articulación de los paradigmas con el fin de desarrollar un modelo de ciudadanía activa, participativa y global. Lo anterior se sustenta en lo establecido por la UNESCO (2016) en el informe Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI, en el cual se plantea que la educación para la ciudadanía mundial se centra en estudiantes que participen y sean activos a distintas escalas, con el fin de enfrentar y resolver las problemáticas y desafíos mundiales.

### ***1.2.2. Legislación y currículum de educación ciudadana en Chile***

#### ***1.2.2.1 Marco legislativo de la educación ciudadana en Chile***

La formación ciudadana ha estado presente en Chile de manera explícita, como una asignatura y con intenciones a la transversalidad. Desarrollándose una serie de reformas educativas desde el año 1990, momento en el que se llevó a cabo la transición a la democracia. A partir de los cambios legislativos desde el año 2004 ponen el acento en la formación ciudadana, como un concepto transversal y propio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. A partir de lo anterior la Ley General de Educación (2009), estableció el enfoque de la educación ciudadana en Chile. Centrándose en la organización democrática, en los derechos humanos y la participación activa, así como la búsqueda de una actuación de acuerdo a valores y normas de convivencia ciudadana. Posteriormente, como señala Salinas, Oller, y Muñoz (2016), desde el 2013 se realizaron cambios en el currículum que no se vieron reflejados significativamente. En el año 2016 se realiza una nueva reforma educativa que pondrá énfasis en la asignatura de Educación Ciudadana (Ley 20911, 2016).

#### ***1.2.2.2 Implementación de los programas de estudio de la asignatura de educación ciudadana en Chile***

La legislación plantea que la educación ciudadana debe estar diseñada de manera transversal en las escuelas y en las comunidades, en la práctica ésta se ha reducido a una asignatura. Sólo a partir de la legislación del año 2016, se ha visualizado un paradigma integrador y transversal de la ciudadanía. Datos del informe elaborado por las Naciones Unidas, sobre un análisis integrado de experiencias innovadoras en formación ciudadana en Chile (2016), evidencian que el 97% de las escuelas reduce la educación ciudadana a la disciplina de historia (Martínez y Tham, 2016). Es así, como Magendzo y Pávez (2020) señalan, que las nuevas bases curriculares en materia de educación ciudadana se han planteado desde una óptica liberal y que hasta hoy presentan desafíos en la formación del profesorado y en la didáctica en torno a la educación ciudadana. En otras palabras, se requiere de un programa que facilite el estudio de la realidad y el desarrollo de competencias, disminuyendo el carácter enciclopédico que durante décadas ha mantenido la enseñanza de las Ciencias Sociales en Chile.

### **1.2.3 Habilidad de pensamiento crítico**

#### **1.2.3.1 Definición de la competencia de pensamiento crítico en el aula**

La habilidad de pensamiento crítico es una de las competencias que la educación ciudadana debe potenciar en las aulas. Una característica esencial del pensamiento crítico que instituciones como la UNESCO (2016), han planteado en sus objetivos para la educación de la ciudadanía global, es el incentivar a los estudiantes a analizar problemas de la vida real de manera crítica con el fin de buscar posibles soluciones. Las problemáticas a trabajar deben partir de la realidad del estudiante, de su entorno cercano y de aquellos problemas que le aquejan inclusive a él. Puesto que como señala Giroux (como se citó en Magendzo y Pávez, 2018), se debe generar un cuestionamiento desde las experiencias de los estudiantes, es decir a partir de una realidad cercana al alumno.

Bermúdez (2015) señala que pensar críticamente supone una serie de habilidades, como la de identificar los argumentos y supuestos, reconocer las relaciones, realizar inferencias, evaluar la evidencia y autoridad y concluir. Paralelamente la autora señala, que el pensamiento crítico supone una vertiente cognitiva, pero a la vez una afectiva. Sin embargo, otros autores agregan a las habilidades de inferencia, reconocimiento, evaluación, entre otras, la auto regulación: auto-examinarse y auto corregirse (Madariaga y Schaffernicht, 2013). Elemento, conceptualizado como la metacognición, es decir, pensar sobre el hecho de pensar, lo que permite hábitos de pensamiento eficaz y autónomo (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2017). Para conceptualizar la habilidad de pensamiento crítico, Bermúdez (2015) entrega una categorización para las ciencias sociales que implica cuatro elementos: Plantear problemas, Escepticismo reflexivo, Multi-perspectivas y Pensamiento sistémico.

**Tabla 1. Herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico (Bermúdez, 2015)**

<b>Habilidad</b>	<b>Definición para el desarrollo del pensamiento crítico</b>
<b>Plantear problemas</b>	Interrogación de problemáticas reales
<b>Escepticismo reflexivo</b>	Reflexión metacognitiva respectos nuestros pensamientos <ul style="list-style-type: none"><li>- Escrutinio metodológico de los argumentos y procedimientos</li><li>- El examen de supuestos subyacentes</li><li>- Divulgación y corrección de distorsiones</li></ul>
<b>Multi perspectivas</b>	Reconstruir y coordinar diferentes perspectivas que son relevantes en la comprensión de un tema: <ul style="list-style-type: none"><li>- Toma de perspectiva</li><li>- Coordinación de perspectiva</li><li>- Contextualización</li></ul>
<b>Pensamiento sistémico</b>	Deconstruir y construir sistemas complejos, mediante: <ul style="list-style-type: none"><li>- Anidamiento; escalas de los sistemas de análisis</li><li>- Creación de redes: relaciones que conectan</li><li>- Enhebrado: análisis de temporal y de causalidad</li><li>- Desenterrado., examinar y exponer las estructuras subyacentes</li></ul> Explicar procesos históricos, conflictos sociales y experiencias personales

En conclusión, el pensamiento crítico considera una serie de habilidades que deben apuntar una transformación y a un proceso de metacognición, para de esta forma crear las condiciones para resolver problemas cotidianos en el ejercicio democrático. En definitiva, esta habilidad requiere acercarse a la realidad de los estudiantes, fomentando la autonomía en el pensamiento. Lo que según la evidencia empírica genera que el aprendizaje sea más interesante, significativo, desafiante y relevante, aumentando el compromiso y motivación del estudiante (Fikriyati, Agustini y Sutoyo, 2022).

### **1.3 Objetivos de la investigación**

**Objetivo General:** Analizar el desarrollo del pensamiento crítico en los programas de estudio de Educación Ciudadana en Chile.

#### **Objetivos específicos:**

1. Describir el concepto de pensamiento crítico que proponen los programas de estudio de Educación Ciudadana en Chile.
2. Categorizar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, los contenidos y las propuestas de actividades del programa en Chile.
3. Analizar las limitaciones y brechas de conocimiento del desarrollo del pensamiento crítico en los programas de estudio de Educación Ciudadana en Chile.

## **2. MÉTODO**

### **2.1 Instrumentos**

El objetivo del estudio es analizar el desarrollo del pensamiento crítico en los programas de estudio de Educación Ciudadana de Chile, en los niveles de tercero y cuarto medio (16 y 17 años). El estudio se enmarca en una investigación de tipo descriptiva definida como: “aquellos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Sabariego y Bisquerra, 2004, p.115). En este caso, el método se aplica por medio de un análisis de contenido, con el fin de identificar las estrategias didácticas, conocimientos y las habilidades de pensamiento crítico.

### **2.2 Procedimientos**

Se construyeron matrices de análisis del contenido del programa, a partir de la frecuencia, presencia o ausencia y gradación de intensidad comunicativa. Por lo anterior, se establecen categorías de manera inductiva ya que permite que: “las teorías y los conceptos se desarrollan conjuntamente con la recogida de datos para producir y justificar nuevas generalizaciones” (Gibbs, 2012, p.23). Además de categorías deductivas que fueron extraídas del programa de estudio. El análisis se realizó por medio del programa Atlas.ti combinando una interpretación manual de los datos.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1 Concepto de pensamiento crítico presente en los programas de estudio**

A partir de las categorías planteadas por Facione (2007), los programas de estudio los definen como un proceso de interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación. Enfatizando en la fundamentación y evaluación de múltiples perspectivas para analizar la sociedad, así mismo introduce conceptos como la construcción del conocimiento, coherencia metodológica, la formulación de juicios

éticos y el conocimiento de distintos enfoques para fundamentar. No obstante, carece de procesos centrados en la autorregulación, aspecto definido por Bermúdez (2015) como escepticismo reflexivo, entendido como el proceso de reflexión metacognitiva que permite monitorear la calidad de los pensamientos, aspecto clave para el desarrollo de la enseñanza de la ciudadanía.

### **3.2. Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, los contenidos y las propuestas de actividades**

#### **Contenidos del programa de estudio de Educación Ciudadana**

Autores como Cox, Jaramillo y Reimers (2005) entregan categorías relacionadas con la comprensión de conceptos asociadas a la educación ciudadana: Derechos humanos y libertad, Democracia, Principios democráticos, Ciudadanía y sociedad civil, Economía y globalización. A partir del planteamiento de los autores, es posible generar un análisis de los contenidos promovidos en el programa de Educación ciudadana, estableciendo de forma inductiva y deductiva las siguientes categorías:

**Tabla 2. Contenidos promovidos en los programas de estudio de Educación Ciudadana en tercero y cuarto medio**

Categorías	Sub Categorías	Indicadores	
		Tercero medio	Cuarto medio
<b>Derechos y sistema judicial</b>	Derechos, libertades y sistema judicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover el reconocimiento, defensa y exigibilidad de los Derechos Humanos.</li> <li>- Características de los Derechos Humanos</li> <li>- Libertades fundamentales de las personas</li> <li>- Deberes y derechos ciudadanos</li> <li>- Resguardo de las libertades y derechos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resguardo de la dignidad del otro</li> <li>- Derechos laborales</li> <li>- Evaluación de mecanismos institucionales para resguardar los derechos laborales</li> <li>- Movimiento y organizaciones sociales para el fortalecimiento de los derechos laborales.</li> </ul>
<b>Democracia y ciudadanía</b>	Democracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos, atributos y dimensiones de la democracia.</li> <li>- Riesgos de la democracia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institucionalidad democrática</li> <li>- Formas de representación</li> <li>- Soluciones al desarrollo de la democracia</li> </ul>
	Ciudadanía y participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de participación</li> <li>- Perspectivas de la ciudadanía</li> <li>- Participación en instancias escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de forma responsable y ética</li> </ul>
	Principios y valores democráticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bien común</li> <li>- Sana convivencia</li> <li>- Justicia social y ambiental</li> <li>- Vida en comunidad</li> <li>- Pluralismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bien común</li> <li>- Cohesión y Justicia Social</li> <li>- Equidad e Igualdad</li> <li>- Sustentabilidad</li> <li>- Libertad</li> <li>- Solidaridad</li> <li>- Principios éticos, valores y virtudes públicas</li> </ul>

<b>Estudio de la sociedad y problemáticas actuales</b>	Economía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas económicas y políticas que configuran el territorio</li> <li>- Relaciones estado y mercado</li> <li>- Productividad y carga tributaria</li> <li>- Riqueza y pobreza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos de desarrollo y políticas económicas de la vida cotidiana</li> </ul>
	Sustentabilidad, problemáticas territoriales y actuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justicia social y ambiental</li> <li>- Sueldo y comercio justo</li> <li>- Desarrollo sustentable</li> <li>- Riesgos de la democracia: narcotráfico, desigualdad, desafección política, corrupción y violencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interculturalidad</li> <li>- Inclusión a la diversidad</li> <li>- Cambio climático</li> <li>- Oportunidades y riesgos de los medios de comunicación para la ciudadanía</li> </ul>

En conclusión, se presentan en los programas tres grandes temáticas alboradas en tercero y cuarto medio: Derechos y sistema judicial; Democracia y ciudadanía; y por último se espera que los estudiantes estudien la sociedad en distintas escalas y sus problemáticas actuales, mediante problemáticas como el narcotráfico, la desigualdad, cambio climático, los medios de comunicación, entre otros.

### **Estrategias didácticas y habilidades de pensamiento crítico desarrolladas en el programa de estudio de Educación Ciudadana**

Los programas de estudio de tercero y cuarto medio se han estructurado en lecciones y actividades, que presentan gran parte de los recursos disponibles para el docente. Siendo relevante conocer qué tipo de propuestas genera el programa, ya que posiblemente son utilizadas por los docentes en el aula. Se estableció una categorización de las actividades a partir de Gómez, Ortúñoz y Miralles (2018), examinando las estrategias desde un modelo tradicional o un modelo alternativo y el desarrollo del pensamiento crítico planteado por Bermúdez (2015).

**Tabla 3.** Estrategias didácticas y categorías de análisis del pensamiento crítico a partir de Bermúdez (2015)

Categoría	Estrategias tradicionales	Modelo alternativo
<b>Plantear problemas</b>	Análisis y aplicación de conceptos asumiendo una postura personal mediante una guía de preguntas.	Investigación en equipo con base en problemáticas creadas por los estudiantes.  Proyectos en equipo de investigación a partir de problemas.
<b>Escepticismo reflexivo</b>	No se presenta actividades propuestas	Solo en una actividad, se propone la evaluación de la opinión personal y de los compañeros a partir de un debate.
<b>Multiperspectivas</b>	Lectura de fuentes y análisis de perspectiva de las fuentes, a partir de los siguientes	Ánalisis de múltiples perspectivas de las

	<p>elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Completar tablas</li> <li>- Síntesis de ideas.</li> <li>- Mapas conceptuales</li> <li>- Cuadro comparativo</li> <li>- Cuadro de investigación</li> <li>- Tabla de ensayo</li> </ul>	<p>fuentes a partir de la investigación en equipos.</p> <p>Debates a partir de la investigación en distintas fuentes.</p>
<b>Pensamiento sistemático</b>	<p>Analizar y sistematizar la información mediante preguntas.</p> <p>Investigación histórica de forma descriptiva.</p>	<p>Análisis de las posturas políticas y evaluación ética.</p> <p>Simulación en equipos, para monitorear un proceso eleccionario.</p> <p>Investigación grupal de forma sistemática frente a un tema elaborando ensayos o presentaciones.</p>

Es posible concluir que la mayor parte de las actividades propuestas en los programas de estudio apuntan a la lectura de fuentes y la respuesta a preguntas. Resaltando la investigación o la realización de proyectos colaborativos. Estructuralmente las 40 propuestas de actividades de tercero y cuarto medio, se estructuran en cuatro fases: primero con una actividad de inicio, a partir de imágenes, preguntas o videos; segundo, la discusión de preguntas establecidas; tercero desarrollo de análisis de fuentes; y cuarto con la elaboración de un producto, ya sea un ensayo, debate o investigación.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

##### **4.1 Concepto, contenidos, estrategias didácticas y desarrollo del pensamiento crítico presentes en el programa de estudio**

El concepto de pensamiento crítico enfatiza en la fundamentación de ideas personales de los estudiantes a partir de componentes disciplinares, sin embargo, no busca posicionar a los estudiantes para tomar decisiones ni criticar sus argumentos.

Aspecto que destaca Bermúdez (2015) al señalar que el pensamiento crítico debe propender a evaluar la calidad de los pensamientos, detectar y rectificar los argumentos, resolver problemas y tomar decisiones. En otras palabras, los programas no enfatizan en tomar decisiones desde la cotidianidad, a pesar de ser un aspecto planteado por la UNESCO (2016) en sus objetivos para la educación ciudadana. Así mismo, se presentan tres grandes contenidos cognitivos en el programa: Derechos y sistema judicial; democracia y ciudadanía; y estudio de la sociedad y problemáticas actuales, similares a los destacados por Cox, Jaramillo y Reimers (2005). Sin embargo, carece de la conceptualización cívica, del funcionamiento del estado y las instituciones, elemento que de igual forma es importante para el desarrollo de la vida en sociedad.

Finalmente, los programas presentan una contradicción en el desarrollo del pensamiento crítico y las estrategias desarrolladas. Haciendo hincapié en el análisis de múltiples perspectivas a través de fuentes, lo cual constituye un avance al propender que los estudiantes analicen fuentes de forma autónoma. Puesto que, como señala Demers (2010), el análisis de fuentes permite incluir en la enseñanza procesos epistémicos o reflexivos, explicativos y argumentativos. Sin embargo, relevancia que tiene el análisis de fuentes por medio de investigaciones dentro del aula es mayor, siendo reducidas las simulaciones, los proyectos, la resolución de problemas comunitarios y las salidas educativas.

#### **4.2. Limitaciones y brechas de conocimiento del desarrollo del pensamiento crítico en los programas de estudio de Educación Ciudadana en Chile.**

Los programas de estudio presentan tres grandes brechas de conocimiento para el desarrollo del pensamiento crítico. En primer lugar, las limitadas propuestas que apunten al desarrollo del escepticismo reflexivo y el planteamiento de problemas. Aspecto que puede generar una dificultad si el profesor no intenciona otro tipo de actividades, ya que para aprender a pensar un paso crucial es el desarrollo de procesos metacognitivos. Según Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2017) la metacognición permite generar hábitos de pensamiento eficaz y autónomo. Así mismo, Bermúdez (2015) plantea que, el pensamiento crítico consiste en generar análisis con un propósito autocorrectivo claro. Pero no solo los propios pensamientos si no también poder generar análisis profundo respecto a los razonamientos de autores y de otros, elementos que no son abordados en los programas de Educación Ciudadana.

En segundo lugar, se evidencia una frecuencia del uso de las habilidades de multiperspectivas a mediante el análisis de fuentes. De las 40 actividades analizadas el 100% de estas presentan actividades relacionadas con el análisis de fuentes dentro del aula, abordando estrategias activas como la investigación, debates o foros de carácter colaborativo. Cómo señala Godoy, Chacón, Rojas y Vicencio (2022) la propuesta curricular se encuentra limitada en los espacios orientados al desarrollo de la ciudadanía crítica, activa y participativa, ya que no propone la generación de actividades fuera del aula. Por tanto, la ciudadanía no conduce a la formación crítica señalada por Bolívar (2016), buscando que los estudiantes conformen su identidad con y para la comunidad. Es decir, existe una brecha en la implicancia de los ciudadanos en problemáticas locales o comunitarias por medio de intervenciones fuera del aula. En tercer lugar, se presenta una uniformidad en las actividades planteadas, sin embargo, las estrategias didácticas no consisten en un aprendizaje mecánico, si no que deben desarrollar habilidades y movilizar los contenidos (Gómez, Ortúño y Miralles, 2018). A pesar de ello, los programas abordan una limitada diversificación de las estrategias, al reproducir la misma estructura y recursos en los dos niveles.

#### **4.3 Conclusiones**

La revisión exhaustiva a partir de un análisis de contenido permitió establecer limitaciones y brechas de conocimiento, así como los énfasis que plantean los programas de estudio. Es así, como el énfasis de los programas se presenta en el uso de fuentes y el análisis de multiperspectivas, uno de los aspectos señalados por Bermúdez (2015) para el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, existe una brecha de conocimiento en tres aspectos: primero, el desarrollo de procesos metacognitivos; segundo, las limitadas actividades de implicancia fuera del aula; y tercero, mecanización de las propuestas didácticas. Lo anterior, sumado a limitar a los estudiantes en la creación de problemáticas y la toma de decisiones, así como abordar conceptos cívicos en los programas de estudio.

Lo anterior confirma el limitado desarrollo de estrategias que apunten a la formación de ciudadanos y al desarrollo del pensamiento crítico en las escuelas. Desde este antecedente, las propuestas del programa de estudio de Educación Ciudadana en tercero y cuarto medio no son distintas, a pesar de hacer énfasis en la guía del docente y el uso de fuentes. Sin embargo, las nuevas preguntas se centran ¿Cuánto utilizan los profesores los programas de estudio para realizar sus clases? ¿Si son las propuestas de actividades del programa una referencia para la realización de las clases? ¿Qué modificaciones generan los docentes a las propuestas de los programas? Y finalmente ¿Si los estudiantes desarrollan realmente el pensamiento crítico en la asignatura de Educación Ciudadana?

## REFERENCIAS

- Aguiló, A. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad. *Revista Internacional de Filosofía*, (9), 13–24.
- Bermudez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 102-118. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 5 (1), 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y porqué es importante?*. Academia Accelerating the world's research. 3.
- Fikriyatti, A., Surabaya, S. y Agistini, S. (2022). Critical thinking cycle model to promote critical thinking disposition and critical thinking skills of pre-service science teacher. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(1), 120-133. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6690>
- Fuentes, C., Sabariego, M., y Ambros, A., (2020) Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and Social Sciences Communications*. 7 (1).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Godoy, H., Chacón, Y., Rojas, H., y Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3º y 4º medio. *Calidad en la educación*, (56), 41-77. Recuperado en 30 de abril de 2023, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652022000100041&lng=es&tlang=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000100041&lng=es&tlang=es)
- Gómez, C., Ortúñoz, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje, reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3), 472 – 484.

Magendzo, A. y Pavez, J. (2018). *Educación ciudadana desde una perspectiva problematizadora; un desafío para los docentes*. Santillana.

Magendzo, A. y Pavez, J. (2020). Análisis de la Educación Ciudadana en las Bases Curriculares de 3º y 4º Medio. *Revista Enfoques Educacionales*, 17(2), 15–28. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60636>

Martínez, J. y Tham, M. (2016). *Análisis integrado de experiencias innovadoras de formación ciudadana, informe del proyecto de Naciones Unidas para el desarrollo*. Recuperado de <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2016/04/Informe-Experiencias-de-Formaci%C3%B3nCiudadana.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Ley de Formación Ciudadana. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1088963&f=2016-03-03&p=>

Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. *Metodología de La Investigación Educativa*, 19–49.

Swart, J., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick B. (2017). *El aprendizaje basado en el pensamiento: cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Nueva York. Ediciones SM

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 Educacional*, (27), 141–161. <https://doi.org/10.29344/07180772.27.801>

UNESCO. (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. Unesco.

## **Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos**

El presente libro recoge las últimas aportaciones e investigaciones sobre la educación en valores democráticos que se llevan a cabo en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales a nivel internacional. La democracia, la participación ciudadana y el respeto por las diferentes identidades (personales y colectivas) están presentes en los diferentes currículos de Geografía e Historia como un contenido fundamental. Estos contenidos se enmarcan dentro de las recomendaciones de la ONU, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y del Consejo de Europa y su aplicación en el aula es transversal desde el punto de vista conceptual, de desarrollo de competencias y destrezas, así como de generación de actitudes de respeto y valor a las diversas identidades.

**Raimundo A. Rodríguez-Pérez:** Profesor Titular en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Doctor en Historia e investigador muy ligado a la educación patrimonial, al desarrollo de valores democráticos en las clases de Ciencias Sociales, así como al trabajo con fuentes y las competencias de pensamiento histórico.

**Francisco Javier Trigueros-Cano:** Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Su labor investigadora está centrada en la formación inicial del futuro profesorado de Educación Primaria, la evaluación competencial, así como al desarrollo de metodologías activas en el aula de historia.

**Alicia Antolinos-Sánchez:** Maestra de Educación Infantil y Primaria. Doctoranda de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Su línea de investigación trabaja la evaluación en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales teniendo en cuenta al profesorado en activo, a los discentes y, también, a las familias.