



**Marco Orientador para la  
Formación Inicial Docente  
En un curriculum Orientado por Competencias**

Marco Orientador para la Formación Inicial Docente en un  
curriculum orientado por competencias

Universidad Católica Silva Henríquez

Facultad de Educación

Editora y compiladora:  
Facultad de Educación

Versión reeditada, julio 2019

## INDICE

<b>Introducción</b>	<b>04</b>
<b>I. La Universidad Católica Silva Henríquez: Algunos sustentos</b>	<b>04</b>
<b>II. La Misión y Visión de la Facultad de Educación</b>	<b>06</b>
<b>III Contextos globales y locales necesarios de considerar desde la Facultad de Educación de la UcsH</b>	<b>07</b>
1. La necesidad de fomentar la innovación curricular y didáctica en educación	<b>08</b>
2. La necesidad de crear nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación	<b>10</b>
3. La demanda de nuevos sistemas de inclusión en educación	<b>11</b>
4. La necesidad local de alcanzar ciertos niveles de calidad de la educación en general	<b>13</b>
5. La necesidad de establecer mecanismos eficientes de inclusión en todas las aulas del país	<b>15</b>
6. La necesidad de desarrollar un programa nacional de formación para la ciudadanía	<b>18</b>
7. La necesidad de incorporar un eje de prácticas tempranas y progresivas en la formación inicial docente	<b>19</b>
<b>IV. Contexto institucional: fuentes de inspiración</b>	<b>19</b>
<b>V. Orientaciones diseño curricular</b>	<b>22</b>
1. Ámbitos de la formación general	<b>22</b>
2. Currículo orientado por competencias	<b>23</b>
3. Sistema de Créditos Transferibles (SCT)	<b>23</b>
4. Eje de formación UCSH	<b>24</b>
5. Perfiles de egreso del estudiante de pedagogía	<b>25</b>

## Introducción

Es indudable, que la sociedad actual viene experimentando un proceso que conlleva cambios profundos y vertiginosos en diversos ámbitos, que abren los horizontes de una nueva cultura con ribetes insospechados, proceso que muchos reconocen como un verdadero «cambio epocal».

La Educación, por ser parte de la cultura, no es, ni podría estar ajena a estos procesos de cambios. Más aún, le corresponde a ella asumir las tensiones y desafíos que le plantea la actualidad para poder enfrentar los requerimientos del futuro.

En este sentido, la formación profesional de los docentes para el siglo xxi, es uno de los desafíos más relevantes, que plantea el cambio sociocultural de nuestro tiempo. Para una formación profesional de calidad se requiere, como lo dijera el Cardenal Silva Henríquez, un acompañamiento en la construcción de una conciencia crítica, que sea capaz de conocer, comprender y proponer nuevos desafíos; proyectos concretos, frente a los nuevos escenarios sociales y culturales del Chile de hoy.

La Universidad Católica Silva Henríquez (Ucsh), en diálogo permanente con los retos que la sociedad y los novedosos contextos educacionales que estas sugieren<sup>1</sup>, se hace cargo de la formación docente desde el sello identitario, en el que propone una visión de hombre integral y al mismo tiempo dinámicas de trabajo y reflexión; acordes a una formación profesional comprometida, responsable y constructiva en consonancia con la misión y visión de la Universidad, para aportar desde su vocación pública a una sociedad más justa y solidaria.

4

### I. La Universidad Católica Silva Henríquez: Algunos sustentos

Las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS), basan su existencia y dedicación al servicio de calidad prodigado a la formación de la persona y del profesional de la juventud; y en la capacidad de influenciar la sociedad desde su naturaleza e identidad (IUS, 2003). Las universidades salesianas están llamadas a focalizar sus energías en áreas de investigación y de enseñanza, deben ser acordes con la misión salesiana; iniciar proyectos orientados a incentivar la participación de otras fuerzas sociales y educativas; junto con económicas de nivel local en beneficio de la promoción y de la educación popular; además de activar la sinergia entre las IUS y otras organizaciones y entidades sociales, eclesiales, en particular de la Familia Salesiana (IUS, 2003).

La proyección de las IUS en el contexto internacional y sus contextos nacionales, es que alcancen la concreción de su propósito mediante la aplicación de una plataforma operativa específica, que integre un proyecto institucional definido, atienda los recursos humanos desde la consideración del principal capital de las instituciones, trate de establecer una afectación educativa en los estudiantes y en la sociedad y garantice una eficaz gestión que confirme un adecuado desenvolvimiento de la

---

<sup>1</sup> Ver Ley 19.070 (texto refundido, 2016), en especial el título II y 19°.

compleja vida de la universidad (IUS, 2003).

La Ucsh se concibe a sí misma como:

una comunidad constituida por académicos, estudiantes y personal de apoyo a la gestión, que acepta la excelencia y la calidad particular de la academia, de sus procesos, y del devenir universitario, propiciado por la fe, el talante salesiano y por la decisión de conformar una Institución desde la perspectiva social responsable, en constante esfuerzo de progreso en todas las áreas de su quehacer. (Ucsh, 2012a, p. 6)

Se define, como una institución autónoma, entendiendo por tal el «derecho a tomar sus propias decisiones sobre alternativas académicas, formulación de estatutos, de reglamentaciones y procedimientos en consonancia con la ley y el bien común» (Ucsh, 2012a, p. 6), y declara que la libertad y autonomía académica demanda que la institución y sus integrantes observen el ordenamiento jurídico vigente, los principios de la entidad universitaria, de sus estatutos y normas internas junto con ejecutar las actividades de acuerdo a estos y al Proyecto Institucional.

La Ucsh, se define como una institución de educación terciaria de la Iglesia Católica y de identidad Salesiana; por lo tanto, cultiva lealtad a la Palabra de Dios, a la Tradición y al Magisterio de la Iglesia, y de igual modo, acepta los valores del alma y del acervo pedagógico salesiano; la Ucsh aspira, también, a constituirse en un leal dispositivo de evangelización, de prestación a la Iglesia y a la nación en su sector (Ucsh, 2012b).

Ampliando esta perspectiva, la Ucsh ha orientado sus esfuerzos, sustentada en el modelo de formación salesiano, a propiciar la docencia de excelencia, la formación integral y el perfeccionamiento de las capacidades de todos sus alumnos, encauzándose hacia el cuidado y fomento de las juventudes, la familia, la ecología humana y el bien común; y pretende que su cuerpo de egresados alcance una estampa de identidad para la mutación social que favorezca la calidad de vida y los derechos del ser humano (Ucsh, 2012a).

A mayor abundamiento, la Ucsh persigue incentivar el diálogo entre los académicos y con los estudiantes, con el objeto de distinguir la verdad, brindar valores y saberes en una situación de libertad académica, observando las metodologías y principios de cada disciplina, considerando y dando a conocer de forma clara las ideas de la Iglesia Católica y respetando los derechos de los individuos y del bien común (Ucsh, 2012b).

La Ucsh, ha definido que su misión es:

contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes y de este modo de la familia humana, ofreciendo una educación superior de excelencia a todos quienes puedan beneficiarse de ella, especialmente a los jóvenes talentosos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos, a

partir del modelo de formación salesiano inspirado en la razón, el amor y la trascendencia. (Ucsh, 2012a, p. 7).

En el proceso de cumplir con esta misión, la Ucsh declara que su visión es:

a partir del ideario formativo de Don Bosco y del Sueño de Chile, legado del Cardenal Silva Henríquez, quiere ser reconocida como una Universidad inclusiva e innovadora, que orienta su docencia, investigación y vinculación con el medio al conocimiento, protección y promoción de la juventud, la familia, la ecología humana y el bien común. (Ucsh, 2012a, p. 7)

## **II. La Misión y Visión de la Facultad de Educación**

La Facultad de Educación de la Ucsh, ha definido su misión en términos de:

contribuir con la calidad de la educación chilena aportando al desarrollo humano y al bien común, comprometiéndose con la formación inicial, continua y postgradual de excelencia para jóvenes y adultos con vocación docente, respondiendo al modelo formativo salesiano, en diálogo con redes de producción de conocimiento académicas y profesionales, nacionales e internacionales. (Facultad de Educación Ucsh, 2015, p. 4).

6

Esta misión se contextualiza en la visión que tiene la Facultad que:

conforme al ideario Formativo Salesiano, aspira a ser reconocida en la sociedad como una comunidad académica experta e innovadora en el campo de la pedagogía; centrada en la formación de profesionales e investigadores de la educación, quienes promoverán la equidad desde una perspectiva contextualizada y abierta a la diversidad del ser humano y su cultura, mediante:

- a. El liderazgo de sus académicos y egresados en los temas de orden disciplinar, pedagógico y didáctico que contribuya a elevar la calidad de la educación chilena.
- b. La generación y participación en redes de producción de conocimiento a nivel nacional e internacional que sustenten una formación actualizada y de excelencia.
- c. La acción directa y comprometida con los requerimientos educativos que posibiliten reducir las brechas sociales con un sentido de país y de proyección a nivel regional y mundial. (Facultad de Educación Ucsh, 2015).

## Carreras de la Facultad de Educación

<b>Educación Parvularia</b>	<b>Educación Básica</b>	<b>Educación Diferencial</b>	<b>Pedagogía Castellano</b>	<b>Pedagogía Historia y Geografía</b>	<b>Pedagogía Inglés</b>
<b>Pedagogía Matemáticas e Informática Educativa</b>	<b>Pedagogía Educación Artística</b>	<b>Pedagogía De Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes</b>	<b>Pedagogía Filosofía</b>	<b>Pedagogía Religión</b>	<b>Pedagogía Técnico Profesional</b>

### III. Contextos globales y locales necesarios de considerar desde la Facultad de Educación UCSH

El inicio del siglo xxi, ha inducido cambios en el contexto mundial y nacional, los que generan nuevas demandas a los sistemas educativos. En tal sentido, Brunner y Ferrada (2011), señalan respecto de las instituciones de educación superior que están llamadas a desempeñar un rol sustantivo en tres direcciones, la cohesión e integración social, el crecimiento y competitividad y la institucionalidad para la gobernanza (Brunner & Ferrada, 2011).

Sobre esta realidad, De Garay Sánchez (2008), caracteriza el cambio del contexto global y especialmente de Europa, en tres puntos concretos:

- La sociedad global, que va acompañada de un mayor dinamismo en el mercado laboral y de una alta movilidad del conocimiento.
- La sociedad del conocimiento, en la que la estrategia central del desarrollo económico y social es el conocimiento y en la que las universidades desempeñan un papel esencial como generadoras y transmisoras del conocimiento.
- La universalidad de la Universidad, dado que: la educación superior se da ahora en todo lugar (geográfica y virtualmente), para toda edad (lifelong learning) y es para todos (acceso masivo), incorporando la inclusión y equidad.

Una de las respuestas a este cambio contextual, a fines del siglo xx, fue la Declaración de Bolonia (1999), suscrita por 46 países, que sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad), y orientado hacia la consecución entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras regiones del mundo. En concreto, dispone para la comunidad de países europeos:

- La adopción de un sistema fácilmente elegible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento al diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en tres ciclos principales: pregrado, grado y posgrado.
- El establecimiento de un sistema de créditos.

- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión europea en la Educación Superior, con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de «la movilidad y la remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea» (De Garay, 2008, p. 18).

Por otro lado, instituciones de educación superior de la Unión Europea, han establecido fuertes lazos con universidades de América Latina y el Caribe. Una iniciativa señera ha sido el *Espacio Común de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea* (alcue, por su sigla en inglés), que nació en 1999 en Río de Janeiro, Brasil; y se implementó a partir de 2010. El trabajo comprende la facilitación de espacios para la creación de redes y equipos de trabajo para enfrentar desafíos comunes, mayormente relacionados con el desarrollo de las ciencias y la tecnología. Chile participa de este espacio a través de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (Conicyt).

El vertiginoso desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento, de la globalización, de gobierno y ciudadanía y de las comunicaciones, han tenido como consecuencia una serie de profundos cambios tecnológicos, económicos, sociales, educativos y culturales que demandan, de parte de los sistemas educacionales, desafiarse en razón de las consecuencias de los mismos procesos y exigirse, en lo principal, en materias de: (1) Innovación curricular y didáctica; (2) Creación de nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad; (3) La demanda de sistemas de inclusión en educación (Fernández, 2012).

8

### **1. La necesidad de fomentar la innovación curricular y didáctica en educación**

A la Educación Superior, le compete ampliar de modo significativo la capacidad para integrar de forma productiva el conocimiento disponible e innovar, por medio de la formación de profesionales y técnicos junto con la generación y transferencia de conocimientos requeridos para posibilitar la innovación y el aumento de la productividad en todas las áreas de la sociedad y de la cultura. Abundando acerca de este tema, la ciencia y la tecnología; de la misma manera producen recientes desafíos, centrados en nuevas formas de producción de conocimiento que generalmente están enlazados a definidos contextos, a la resolución de problemas complejos y a perspectivas multidisciplinarias, en consecuencia, se instituye el deber de revisar en profundidad el modo en que una institución se organiza con el objeto de dar respuesta a estas demandas. Por último, en particular esta realidad insta en la docencia la necesidad de abordar las dimensiones de la calidad, de la trascendencia y de la innovación.

En tal sentido, aunque los docentes conozcan su disciplina y dominen el proceso de enseñanza y aprendizaje, hoy requieren ser flexibles y capaces de responder a nuevas necesidades y demandas, ser innovadores y contar con recursos para transformar su realidad inmediata (Vaillant & Manso, 2013). Más aún, la complejidad del mismo

proceso requiere un cambio de enfoque para constituirse como un profesional pertinente.

Conforme señala Fernández (2012), es posible distinguir dos desafíos concretos de la educación. Por una parte, la educación superior se ha visto obligada a satisfacer la demanda de acceso proveniente de los sectores, grupos y regiones postergados de la sociedad, acogiendo y preparando a una importante cantidad de nuevos estudiantes, cuyas experiencias distan radicalmente de las exigencias de una universidad tradicional, tanto en lo humano como en lo académico.

Las experiencias de vida distintas, novedosas expectativas, esperanzas y sueños de esta nueva población universitaria, demandan de la Universidad la construcción de un proyecto curricular renovado, que supere los estándares tradicionales y transite hacia un modelo orientado por competencias, que disponga de sistemas de apoyos oportunos y eficaces.

Las instituciones de educación superior deben reconsiderar sus diseños curriculares, incorporando elementos propios de la Educación Secundaria, a la vez que agregando competencias y habilidades transversales y transferibles, tales como: aprender a seguir aprendiendo durante toda la vida, resolver problemas, trabajar en equipo, etc.

En suma, todas las habilidades que antes se daban por aprendidas sin necesidad de enseñarlas, hoy deben aparecer explicitadas en los planes de estudio de los programas de formación, con el propósito de orientar la habilitación profesional del docente y de ilustrar cómo se utilizan los contenidos que integran el cuerpo del conocimiento profesional. En este escenario, las instituciones de educación superior se ven obligadas a priorizar la formación de docentes para el sistema escolar.

Un segundo desafío, ha sido reconocido por la literatura en el potencial de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (tic), que «aparecen cada vez más como herramientas con la posibilidad de ser usadas para la mejora de la calidad de la educación superior y la ampliación de su llegada a sectores antes excluidos» (Fernández, 2012, p. 14). Estas nuevas tic han permitido, en los inicios del siglo xxi, acrecentar los procesos de internacionalización de la educación superior, en respuesta a los desafíos que le presenta la globalización (Anuies, 1999).

Se ha favorecido la oferta de una gama más amplia de experiencias científicas, tecnológicas y humanísticas que tornen posible un salto de calidad en la responsabilidad social y el compromiso de las instituciones de educación superior en la región. Este paradigma espera que las propias instituciones se constituyan en organizaciones de aprendizaje permanente, donde la innovación constituya el eje de una nueva cultura académica. Para el caso, Didriksson y Medina (2008), señalan que hay tres procesos que deben atenderse para superar los esquemas tradicionales, reproductivistas y técnico- funcionales:

- La articulación curricular a partir de temas y problemas transversales y de la promoción de valores. Este proceso implica la integración de múltiples ambientes

- de aprendizaje, desde los presenciales hasta los virtuales, que desplieguen todas las posibilidades de un individuo o de un grupo social para el aprendizaje de alto nivel.
- La movilidad de estudiantes y académicos con base en programas flexibles. Este proceso conlleva cambios sustanciales en las organizaciones universitarias, porque genera sistemas que conducen al máximo beneficio del aprendizaje colectivo y de las redes.
  - El redimensionamiento de las disciplinas alrededor de campos de problemas y de las nuevas áreas del conocimiento moderno.

Finalmente, en consonancia con Cinda (Lemaitre & Zenteno, 2012), postula que en la actualidad se comprende que el currículo es donde las tendencias innovadoras deben hallar su expresión más adecuada, dado que manifiestan la filosofía educativa, las metodologías y talantes de trabajo de una institución como la universidad, pues el currículo debe tornar realidad el modelo educativo que la organización educativa propicia, inclusive la Facultad de Educación.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Ilece), fundado en los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (terce), concluye la necesidad de «fortalecer la formación inicial, ofreciendo herramientas para que los docentes puedan poner en juego prácticas efectivas que apoyen el desarrollo social, emocional y cognitivo de los estudiantes» (Treviño, Villalobos & Baeza, 2016, p. 105). Las recomendaciones para mejorar la formación docente, incluyen un «mayor énfasis en el conocimiento profundo de las disciplinas y una orientación hacia la innovación pedagógica como método de enseñanza de los estudiantes, acompañado de una mejora en la preparación académica de los formadores, por ejemplo, exigiendo estudios doctorales» (Treviño et al., 2016, p. 106).

10

Se reconoce que la mejora en la calidad de la FID es una vía para perfeccionar las capacidades docentes en el largo plazo. Para ello, se recomienda:

enfocar la formación de manera que impacte directamente las prácticas de enseñanza y el desarrollo de los estudiantes (...) diseñar sistemas de desarrollo profesional docente vinculados con la formación continua, que distingan los apoyos proporcionados a los profesores en función de la etapa de vida laboral en la que se encuentran. (Treviño et al., 2016, p. 108)

## **2. La necesidad de crear nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación**

En el mundo, los sistemas de aseguramiento de calidad se vienen consolidando desde la década de los ochenta por la necesidad de contar con criterios validados de comparación entre instituciones y entre programas de estudio, en respuesta a los cuestionamientos a la legitimidad y calidad de la oferta educativa que se generan con el crecimiento sustantivo de la cobertura de educación superior. Este requerimiento se manifiesta en la mayor exigencia de rendición de cuentas a los gobiernos por el uso de fondos públicos para la educación superior y de dar garantías a la sociedad acerca

de la formación que entregan las instituciones y la calidad de sus graduados (Didriksson, 2012).

La opción europea, más allá de la garantía de calidad en la Educación Superior, se plasma en la creación de «polos de excelencia»: en Francia, por la agrupación local/regional de varias IES y una serie de programas de financiación específicos; en Alemania, a la «Excellenz-Initiative» (que premia a unas pocas universidades de presunto rango mundial); y en España, a los (bastante más numerosos) «Campus de Excelencia». Estas iniciativas nacionales están enfocadas principalmente en la investigación, en programas de posgrado a menudo multidisciplinarios y en el fomento de «escuelas doctorales». Lamentablemente, la calidad, relevancia e innovación en la docencia no suele ser una dimensión clave en estas iniciativas (Haug, 2012).

Treviño (2016), concluye que, entre otras medidas, para mejorar la calidad de los programas de formación docente los países de la región «han comenzado a fijar estándares y normas para organizar el conjunto de la formación inicial, aunque en algunos casos estos estándares son solo indicativos como una forma de mejorar la calidad de la docencia en la región» (p. 106).

En concreto, de acuerdo a Didriksson (2012), se institucionaliza una combinación de mecanismos de evaluación, de rendición de cuentas y de sistemas de acreditación que aprecian el valor tanto de instituciones como de programas de formación y de personas.

### **3. La demanda de nuevos sistemas de inclusión en educación**

América Latina ha seguido un camino menos cohesionado que el europeo. De acuerdo al Informe sobre Educación Superior en Iberoamérica, publicado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (cinda) (Brunner & Ferrada, 2011), en la primera mitad del siglo xxi las instituciones de educación superior enfrentan desafíos en tres grandes ámbitos: (1) cohesión e integración social; (2) crecimiento y competitividad; e (3) institucionalidad para la gobernanza.

Estos procesos han dado pie a un nuevo escenario, que es el de la transnacionalización de la educación. En América Latina, este proceso se ha acentuado al instalarse, en la región, sedes de universidades de Estados Unidos y Europa; la multiplicación de programas de educación a distancia extranjeros; la aparición de carreras de grado y de postgrado con doble titulación (nacional y extranjera); el asentamiento de universidades virtuales en consorcio entre instituciones extranjeras y locales; y el incremento de los programas de intercambio de profesores y estudiantes de grado y posgrado, con apoyo de la Unión Europea, Australia, Estados Unidos y Canadá (Fernández, 2012).

La Educación Superior, responsable de la formación de los grupos dirigentes de la sociedad y la creación de las bases de conocimiento para el diseño de políticas públicas, deberá ser evaluada no sólo por su contribución a la reflexividad crítica de la sociedad, sino por su aporte a la solución de los problemas de la gobernanza

(Brunner & Ferrada, 2011).

El escenario de América Latina y el Caribe, además, incluye otras tendencias, producidas durante las últimas décadas, tales como:

la comercialización y mercantilización de las escuelas privadas; el impacto de las nuevas tecnologías que redefinen los espacios de aprendizaje; el desarrollo de nuevas áreas de conocimiento de base interdisciplinaria que empiezan a verse como sustitutivas de las tradicionales conformaciones curriculares y de la oferta actual de carreras; la contracción severa de los recursos financieros provistos por los gobiernos, con una mezcla de mecanismos de evaluación, de rendición de cuentas, de aparatos de acreditación que valoran el desempeño de instituciones, de programas y de personas; la importancia que está adquiriendo la internacionalización de los procesos de aprendizaje, el surgimiento de nuevas redes y asociaciones académicas, la movilidad de estudiantes y los nuevos procesos de transferencia y gestión de los conocimientos. (Didriksson, 2008, p. 2)

En adición a esto, resulta interesante considerar la declaración emitida por la *Conferencia Regional de Educación Superior* (cres), celebrada en Cartagena de Indias del 4 al 6 de junio de 2008, en la cual participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional (incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior). En su acápite C\_3, la declaración sostiene: «Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas.

El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector». Más aún, en el acápite D\_4 agrega: «La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región».

Lo explicitado en los párrafos anteriores dan cuenta de algunos desafíos actuales, los que son el resultado de una construcción histórica de sistema educativo en Chile. Así en el siglo xx, fue el siglo de la cobertura en educación (Meyer, Ramírez & Soysal, 1992). En Chile, desde que, en 1920, se promulgara la Ley de Instrucción Primaria - que hizo obligatoria la asistencia a la escuela hasta cuarto año básico- se sucedieron normativas que fueron aumentando la población escolar a grandes pasos. Primero fue la ley de 1929, que exigió la escolaridad hasta sexto año básico, luego la de 1965 que la prolongó hasta octavo grado, para culminar el año 2003 con la obligatoriedad de los doce años de escolaridad primaria y secundaria. Como resultado, en algo más de ochenta años la población escolar creció desde alrededor de algunas decenas de miles,

a tres millones y medio de estudiantes en todo el país.

Este rápido desarrollo de la cobertura escolar, sin embargo, ha impuesto nuevos desafíos. Entre ellos destacan cuatro necesidades: (1) alcanzar ciertos niveles de calidad de la educación en general (Cabezas & Claro, 2011; OCDE, 2013); (2) establecer mecanismos eficientes de inclusión en todas las aulas del país (Mineduc, 2016); y (3) desarrollar un programa nacional de formación para la ciudadanía (Mardones, Farías & García, 2014); y (4) incorporar un eje explícito de prácticas tempranas y progresivas en la formación inicial docente (Ley 20.903, 2016).

#### **4. La necesidad de alcanzar ciertos niveles de calidad de la educación en general**

De acuerdo a la literatura, la calidad del profesor es el factor intra-escuela más relevante, a la hora de explicar diferencias entre la calidad de los aprendizajes de los alumnos y el desarrollo de sus habilidades no cognitivas (Hattie, 2003). Es por ello que el análisis debe iniciarse en el profesor, la organización escolar y las condiciones de trabajo con que se desempeña (Cabezas & Claro, 2011).

Las bases del sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje se remontan a la aplicación de la primera Prueba Nacional para medir los logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos, en 1968. Esta iniciativa derivó en el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (per), instaurado en 1982 para institucionalizar esta y otras iniciativas en el ámbito de la evaluación desarrolladas en Chile. Tres años después se creó el *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación* (SECE), que analizó los datos recogidos por el PER.

Estas iniciativas, durante casi 20 años, buscaban: aportar información para el proceso de desarrollo curricular, disponer de parámetros para mejorar la asignación de recursos, contribuir a mejorar la calidad educativa, a través de la descentralización de las responsabilidades, y entregar una señal explícita al sistema educacional acerca de los objetivos de aprendizaje considerados como fundamentales, por el Ministerio de Educación.

En el año 1988, se instaló en el Sistema Educativo Chileno una evaluación externa para proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Este es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce). Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

En 2011, se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar<sup>2</sup>, conformado por la Agencia de Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Con ello, el

---

<sup>2</sup> Ley N° 20.529, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización. Promulgada el 11 de agosto de 2011.

Simce pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. Esta información, que incluye no sólo los resultados de las pruebas referidas al currículo, considera además información acerca de docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios y se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas Simce.

En materia de educación superior, la creación del Consejo Nacional de Educación<sup>3</sup> (CNED), en 2009 considera un organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con el presidente de la República a través del Ministerio de Educación. En relación a la educación superior, el Consejo desarrolla las funciones de licenciamiento de nuevas instituciones; es la instancia de apelación de decisiones de acreditación adoptadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y apoya al Ministerio de Educación en las decisiones de cierre de instituciones de educación superior, tanto en licenciamiento como autónomas. Además, el CNED entrega información a los usuarios sobre el funcionamiento del sistema de educación terciaria y promueve la reflexión y la investigación en el ámbito educacional.

Sin perjuicio de lo anterior, el informe de la OCDE (2013), acerca del estado de la educación superior chilena señala que:

En las últimas dos décadas la educación superior chilena ha experimentado un aumento espectacular del número de estudiantes y un rápido crecimiento en la variedad de instituciones y programas que se ofrecen. Sin embargo, la mayor participación y la diversificación son sólo una parte de esta realidad. La sociedad chilena sigue siendo muy desigual en términos económicos y sociales y la calidad de los programas académicos, técnicos y profesionales que se ofrecen no es uniforme. (OCDE, 2013, p. 3)

En consecuencia, dicho reporte entrega una serie de recomendaciones para que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior cumpla sus objetivos.

En definitiva, la lógica de mercado ha hecho que la relación calidad-precio de la enseñanza y las posibilidades de encontrar una carrera profesional que merezca la pena una vez obtenida la titulación, grava a las familias de los estudiantes -o a ellos mismos- obligándose a costear una parte sustancial de los programas de formación.

Esta situación no puede ser ajena a nuestra Universidad. En palabras del Cardenal Silva Henríquez.

---

<sup>3</sup> DFL N°2-2009, de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de las normas de la LOCE (Ley N° 20.370).

Una Universidad que desee prestar un aporte eficaz a la construcción de una nueva sociedad auténticamente humanista, no puede dedicarse hoy día simplemente a responder a los problemas que el ambiente en que vive le somete. Muchos de esos problemas están falsamente planteados; se presentan en esa perspectiva economicista, reducida y coartada, que no puede aceptarse sin más, porque implica una deficiencia humanista que la Universidad está obligada a corregir críticamente. (Ortega, 1971, p. 33)

La construcción de una cultura de la calidad en la Educación Superior, se ha convertido en un tema de interés nacional, que requiere ir más allá de la acreditación y el suministro de información precisa y fiable. Demanda una visión trascendente, que proyecte a nuestra nación a un futuro más justo.

## **5. La necesidad de establecer mecanismos eficientes de inclusión en todas las aulas del país**

El aumento de la población escolar en Chile, ha planteado el desafío de enseñar a un universo mucho más heterogéneo de estudiantes, lo que requiere -por parte del docente- la implementación de adaptaciones para las necesidades educativas de cada uno de ellos.

El proceso de expansión de la cobertura escolar en Chile, fue el gran logro de casi un siglo de preocupación por la igualdad de oportunidades e inspiración por lemas como «Gobernar es Educar», de Pedro Aguirre Cerda. Se construyeron escuelas, se entregaron fondos para iniciar pequeñas bibliotecas y laboratorios; y recientemente se dotó de computadores y conexión a Internet a los establecimientos. Un gran despliegue de infraestructura que levantó el sueño de una educación adecuada para todos, que habría de corregir las desigualdades de origen, de barrio, de ambiente cultural.

Dentro de los hitos del aumento de la cobertura en educación, se encuentran la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)<sup>4</sup> y de la Fundación Integra<sup>5</sup>.

En 1999, se modificó la Constitución<sup>6</sup>, estableciendo la obligación del Estado de promover la educación parvularia; el reconocimiento legal de ésta como un nivel educativo se sancionó en 2003; en el año 2007, se promulgó una reforma constitucional que garantiza el acceso gratuito y universal al segundo nivel de transición<sup>7</sup>; en el año 2008, se oficializó la universalización de la subvención para el primer nivel de transición<sup>8</sup>; en el 2009, se creó el programa Chile Crece Contigo, que asegura educación parvularia gratuita a todos los niños pertenecientes a familias del

---

<sup>4</sup> Ley N°17.301, que crea la corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles, promulgada el 20 de abril de 1970.

<sup>5</sup> 5 Constituida como fundación privada, sin fines de lucro, en 1990, absorbiendo a la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (funaco), creada en 1979.

<sup>6</sup> Ley N° 19.634, de 2 de octubre de 1999.

<sup>7</sup> 7 Ley N° 20.162, de 16 de febrero de 2007.

<sup>8</sup> Ley N° 20.248, de 2 de febrero de 2008.

60% más vulnerable. A ello se debe agregar la promulgación de la Ley N° 20.710, en diciembre del 2013, que consagra la obligatoriedad del segundo nivel de transición.

La calidad y la equidad educacional, de acuerdo al Mineduc (2016), han conformado una prioridad sustantiva de los gobiernos democráticos desde los años '90, aunque las políticas en ese sentido siguen siendo insuficientes. En una primera etapa, la labor estuvo dirigida a incrementar la cobertura y el acceso, hacer frente a importantes deudas pendientes en temas de infraestructura y de equipamiento educacional, condiciones laborales de los profesores, a brindar apoyo particular a los establecimientos y escuelas con mayores dificultades por medio de programas focalizados, tales como el Programa de las 900 Escuelas (P 900), o el Programa Básica Rural. Desde la década del 2000, el diálogo público y los impulsos institucionales centran el foco en las dificultades de una calidad evaluada esencialmente mediante el Simce, sin embargo, no se alcanzaba a superar de manera efectiva la gran inequidad educativa del país.

Desde esta perspectiva, la atención se focaliza en la deuda que tiene la educación con los segmentos más vulnerables de la sociedad, en especial en cuanto a los aprendizajes mínimos que podían lograr y de cómo desde ellos estaban en condiciones de integrarse de modo efectivo a las oportunidades que ofrece el progreso de Chile. En este periodo destacan iniciativas como el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa* (sacge), el *Programa Liceo para Todos* y el *Programa de Escuelas Críticas*, entre otras.

Las políticas e iniciativas de Educación Básica, de acuerdo a MINEDUC (2016, p.1), correspondientes a los años 2014 y 2015, están fundadas en principios tales como Centralidad del Estudiante, Integralidad del aprendizaje, Innovaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza, Apoyo a la Trayectoria Educativa, Autonomía de la Escuela y Fomento de la Participación y la Comunidad Educativa, consideradas algunas de las mismas como Condiciones de Calidad, los cuales son susceptibles de ser aplicados en los diversos instrumentos que dispone la escuela para avanzar en el compromiso con la Mejora de la Calidad, proyectando su propuesta educativa con un sentido genuino y promoviendo la institucionalización del quehacer pedagógico.

El proceso de Reforma Educacional en marcha, siguiendo al Mineduc (2016), aprecia a la educación como un Derecho Social, en que los ciudadanos detectan el derecho a educarse y a efectuar con libertad la elección de sus proyectos de vida, al fundamento de convivir en una sociedad con mayor justicia, democracia y participación. En tal sentido, el reto de la calidad de la educación debe ser entendido desde una perspectiva integral y multidimensional, en la cual el derecho a aprender debe enlazarse con múltiples oportunidades y experiencias de enseñanza y aprendizaje, estimado la actual diversidad de la población de estudiantes y sus contextos.

En este contexto, el Mineduc trata de promover un óptimo desenvolvimiento y profundización de los objetivos de aprendizajes, teniendo presente los distintos ritmos, requerimientos y estilos de aprendizaje, las motivaciones, intereses y los rasgos socioculturales, valores o definiciones del mundo, en el espacio de la cultura juvenil

que posibilite a las y los estudiantes de Educación Media a tomar parte de una educación de calidad.

Por otro lado, la Educación Media Técnico Profesional (ETP), dirigida a «promover transiciones exitosas de los jóvenes desde el sistema educativo hacia el mundo del trabajo» (Mineduc, 2012, p. 6), ha sido parte de la política pública desde los inicios del siglo xx, a través de las escuelas vocacionales (industrias manuales, comercio, minería y agricultura). La Reforma Educacional de 1965<sup>9</sup>, entre otros temas, establece la Educación Media Técnico Profesional, con una duración de 4 años de estudios.

El Decreto 220 (1998), introduce una modificación curricular, reduciendo de 400 especialidades técnico profesional a establecer 14 sectores económicos y 46 especialidades, previo proceso de consulta al mundo empresarial. Dicha propuesta fue revisada durante el año 2008, proponiendo mantener 42 de los 46 perfiles de egreso; sin embargo, el Consejo Nacional de Educación (CNED) rechaza 21 perfiles y sólo aprueba 21, quedando incompleto el proceso de aprobación de éstos. En 2013 se retoma la revisión de los perfiles de egreso<sup>10</sup> lográndose la aprobación de las Bases Curriculares de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, por Decreto N° 452 del año 2013, constituidas por 15 sectores económicos, 34 especialidades y 17 menciones. La entrada en vigencia de dichas bases curriculares ha sido aplazada para el año académico 2016<sup>11</sup>.

Pese a todo lo anterior, sólo la mitad de la población chilena mayor de 25 años posee escolaridad completa (Espinoza, Castillo, González & Santa Cruz, 2014). Los principales programas de re-escolarización con que cuenta el sistema educativo chileno son tres: la Modalidad Regular, la Modalidad Flexible y los Programas de Reinserción Escolar. Dichos programas permiten obtener el certificado de 8° Básico, la licencia de Educación Secundaria Humanístico-Científica o un título técnico de nivel medio, según corresponda.

La modalidad de Educación de Adultos más importante en Chile es la Regular. Su población objetivo son los mayores de 18 años que deseen completar su escolaridad en forma gratuita. En esta modalidad, los beneficiarios pueden completar sus estudios primarios en tres años y los secundarios en dos años. Esta modalidad se subdivide, a su vez, en dos, dependiendo del tipo de establecimiento en la cual se imparta: por un lado, existe la Tercera Jornada en la que los alumnos/as asisten a clases por la noche; y por otra, están los Centros de Educación Integrada de Adultos (ceia), que ofrecen cursos en horarios diferentes durante todo el día. La modalidad regular está destinada a personas adultas y jóvenes que no han completado su escolaridad básica o media, pero que tienen tiempo disponible para asistir regularmente a clases (Mineduc, 2008). La modalidad flexible, por su parte, ha sido pensada expresamente para trabajadores que no cuentan con tiempo disponible para dedicarle a sus estudios.

---

<sup>9</sup> Decreto Supremo de Educación N° 27.052, del 7 de diciembre de 1965.

<sup>10</sup> «Bases Curriculares de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional», aprobadas por el Consejo Nacional De Educación según Oficio N°213 y en el Acuerdo N°025/2013.

<sup>11</sup> Decreto Ord. 05/001123, del 30/12/2014.

Adicionalmente, los programas de la modalidad de Reinserción Escolar tienen como población objetivo a niños y jóvenes que «producto de una situación de vulnerabilidad social y de una historia de fracaso escolar, enfrenta dificultades para continuar y mantener estudios en el sistema educativo formal» (Mineduc, 2013, p.1).

Gracias al esfuerzo desplegado en el siglo xx, todos los niños tienen hoy una escuela a la cual asistir. Sin embargo, el siglo xxi se inició con la preocupación por lo que ocurre en dichas escuelas y el mayor aprovechamiento de las más de doce mil horas que pasa cada niño frente a un docente antes de egresar.

El decreto 170/2009 establece, ante las barreras que estudiantes enfrentan en algún punto de su vida escolar, la estructuración de un programa de integración escolar (pie), diseñado para favorecer el proceso de aprendizaje de todas y todos los estudiantes; con esto, se persigue impactar en el mejoramiento continuo de la educación. Este decreto establece, además, criterios para diagnosticar la presencia de necesidades educativas especiales, tanto permanentes como transitorias.

En respuesta a la Ley General de Educación N° 20.370/2009, y en el contexto de la reforma educacional y el Eje de Inclusión, el Decreto Exento N° 83, promulgado el 10 de febrero de 2015 (Mineduc), aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, ofreciendo oportunidades de acceso, participación y progreso de todos y todas las estudiantes en el currículum nacional, teniendo como referencia las bases curriculares y la posibilidad de flexibilizar las respuestas educativas, en atención a las diferencias y características individuales.

18

## **6. La necesidad de desarrollar un programa nacional de formación para la ciudadanía**

La formación ciudadana<sup>12</sup>entendida como un:

proceso de formación en que niños y jóvenes adquieren conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la vida juntos con los cercanos y los distantes, como para relacionarse con, y actuar en, el sistema político y sus instituciones y prácticas, tiene como función determinante establecer en cada generación las bases de tal creencia (Mardones et al., 2014, p. 216).

En estos términos, la formación ciudadana es un ámbito crítico para el funcionamiento virtuoso de la democracia; para la promoción de la amistad cívica y la cohesión social; y para el establecimiento y desarrollo de una cultura democrática.

Desde esta perspectiva, lo que el sistema escolar y sus profesores hagan o no tiene una importancia fundamental para el desarrollo democrático (Gutman, 1999; Crick, 1998; Peña, 2007), pues dada la transversalidad de la educación ciudadana en el currículum chileno, se requiere que «la formación en contenidos y didácticas del área debe ser

---

<sup>12</sup> Ver Ley 20.911.

abordada en la formación inicial de las diferentes disciplinas pedagógicas» (Mardones et al., 2014, p. 223).

## **7. La necesidad de incorporar un eje explícito de prácticas tempranas y progresivas en la formación inicial docente**

La política pública, se ha alineado con la literatura especializada (Mineduc, 2016; Hochschild et al., 2014; Boyd et al., 2009), relevando la importancia de la práctica pedagógica temprana, progresiva y sistemática en el curriculum para la formación docente<sup>13</sup>. Se requiere, en consecuencia, un programa de formación práctica guiada consistente con el perfil de egreso, comenzando de manera temprana y aumentando progresivamente durante todo el ciclo de formación profesional.

Este sistema, debe articularse con la formación disciplinar y pedagógica, culminando con una experiencia de práctica profesional final en el aula, destinada a evidenciar cómo la o el futuro profesor refleja el perfil de egreso y cuenta con los conocimientos, habilidades y competencias requeridas para el ejercicio de la profesión docente. Inclusive, su implementación requiere disponer de un cuerpo de académicos con experiencia docente en los niveles del sistema escolar y mantener vínculos efectivos con las instituciones educativas que integran el mismo sistema.

## **IV. Contexto institucional: fuentes de inspiración**

Para la Ucsh, existen dos fuentes de inspiración y constituyen desde este legado, la corresponsabilidad de construir su misión y vida. Ellos son San Juan Bosco y el Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Juan Bosco vivió en el siglo XIX y a mediados del mismo comienza a trabajar en el sueño que condujo el empeño de toda su vida: La promoción de niños y jóvenes pobres en buenos cristianos y honestos ciudadanos. Con esta expresión se afirma que la misión de la Congregación Salesiana en el ámbito educativo es la formación integral del joven mediante la asimilación y elaboración crítica de la cultura, que, desde la fe, propone una transformación cristiana de la sociedad.

Esta opción le permitió a Don Bosco formar, entre sus mismos jóvenes, a los educadores que forjaron su misión y dieron vida la experiencia educativa en escuelas, centros de profesionalización y hoy, a universidades. Don Bosco fue un hombre que supo desarrollar el talento de los jóvenes con los que trabajó, pues desde la situación personal supo comprender los contextos sociales y culturales y de esa forma construir con ellos el proyecto de vida en cada uno de ellos. De este modo, se habla de una sabiduría particular en Don Bosco, pues educó y profesionalizó a los jóvenes desde sus realidades, para alcanzar desde ello, un modo de trascender la propia realidad.

Pero Don Bosco, no sólo se dedicó a formar a sus educadores, sino también pensó

---

<sup>13</sup> Ver las modificaciones que introdujo la Ley 20.903 a la Ley 20.129.

en los espacios educativos. Todos ellos, debían resguardar el celo profesional y al mismo tiempo y con la misma importancia, el espíritu de familia. Se trata de formar profesionales con alta capacidad de trabajo en equipo, con habilidades comunicativas y argumentativas, que favorecen la proyección de una comunidad en favor de los jóvenes que se forman. Don Bosco en cada obra educativa construía un espacio para aprender y compartir (Dicasterio de Pastoral Juvenil, S. D. B., 2014).

Don Bosco pensó en el Sistema Preventivo como un modelo de comprensión y acción entre sus jóvenes. Son tres conceptos los que permiten comprender una concepción de hombre, para la acción y desarrollo del mismo. Ellos son: la Razón, el Amor y la Religión. La Razón, que es saber, conocimiento y construcción de proyecto; el Amor, que es sensibilidad, empatía y corresponsabilidad; y la Religión, que es trascendencia, enfatizaban la mirada al hombre como un todo integral, capaz de construir desde sí, para los demás, en proyectos que incluso superan sus propios horizontes (González, 2013).

Raúl Silva Henríquez, un hombre, abogado, sacerdote, obispo y cardenal, quien, como hijo espiritual de Juan Bosco, fue sensible a los fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos de su tiempo. Desde su lugar, supo trabajar con distintas personas y en distintos escenarios, para construir propuestas y proyectos al servicio de fortalecer la dignidad del hombre, de la mujer, de los jóvenes y de los niños. Es la mirada de un educador, que propone desde la multidisciplinariedad y desde la multiculturalidad; una concepción de trabajo que es siempre una propuesta concreta a la solución de los problemas que vive la gente.

El Cardenal Silva Henríquez, como salesiano, comprende que la tarea de educar consiste en trabajar arduamente en la construcción de una comunidad de aprendizaje, que crea ambientes para una cultura de la corresponsabilidad y, sobre todo, una cultura que promueve la solidaridad. Desde esta perspectiva el Cardenal desafía la misión de la Pontificia Universidad Católica y por extensión a todas las universidades católicas: ser conciencia crítica de la sociedad y servir a las necesidades concretas del pueblo (Ortega, 1982). Se trata de un profesional de la educación, que construye saber desde los contextos concretos y al mismo tiempo, se permite una sabiduría especial, en saber trabajar en y con los talentos de cada joven, para la formación de una ciudadanía activa y responsable.

El Cardenal invita a ser una Universidad que se compromete en una formación auténticamente humanista. Esta concepción también es posible comprenderla desde el Modelo Preventivo ideado por Don Bosco: Razón, Amor y Trascendencia. Al hablar de razón, propone ser una Universidad que es «conciencia crítica de la sociedad» (Ortega, 1982, p. 114), es decir, una racionalidad que cuestiona y también construye, pues se debe constituir una Universidad que sirve «a las necesidades concretas del pueblo» (Ortega, 1982, p. 113); en el Amor, sugiere respetar y escuchar cada una de las verdades al interior de ella misma, «hasta obtener la suma de la verdad total» (Ortega, 1982, p. 125); y por Trascendencia, advierte ser «un aporte eficaz a la construcción de una nueva sociedad,

auténticamente humanista, no puede dedicarse hoy día simplemente a responder a los problemas que el ambiente en que vive le somete» (Ortega, 1982, p. 114). Es decir, un proyecto de Universidad que atraviesa la historia, pues quiere dignificarla.

La cultura institucional reconoce en la construcción del saber un imperativo solidario, que nace desde el trabajo colaborativo en la calidad de la formación profesional de

los académicos, como de los estudiantes. Será el trabajo, entonces, que fortalecerá un componente ético y moral en la tarea de formar y formarse, como una comunidad que está atenta a los desafíos de la nación (IUS, 2012).

Así es cómo la Universidad camina desde tiempo en la construcción de profesionales educadores desde sus propios modelos de formación, pues se reconoce en ello la vocación pública de esta Universidad para Chile. De este modo, la Ucsh ha comprometido esfuerzos en conceptualizar un profesional que, desde sus características, pueda ser un aporte a distintos contextos. La Propuesta de Actualización Pedagógica de la Facultad de Educación y Humanidades (1996), abrió el camino hacia un modelo de formación, centrado en la comprensión del docente como un profesional que posee la capacidad de tomar decisiones autónomas (Contreras, 1994), porque domina el ámbito de su competencia. El tiempo de formación universitaria era entendido como una instancia de estudio, reflexión y práctica, preparatorio para una formación profesional continua en y a través de la reflexión crítica sobre la misma práctica pedagógica (Freire, 1997; Carr, 1996).

Luego, en la «Propuesta de actualización pedagógica» (Facultad de Educación y Humanidades, 1997), nuevas líneas orientaron el proceso de formación de los docentes de la Ucsh; se comprendió al profesional docente como Pedagogo (Avalos, 1994); como Profesional Reflexivo (Zeichner, 1987); como Profesional experto en Didáctica (Camilloni, 1996); y como un Profesional que domina su Disciplina (Schwab, 1973).

A partir de su misión y visión, para concretar sus metas, la Ucsh propone 4 características de la formación profesional: un ambiente comunitario; de mediación cultural; de aproximación a la propia realidad cultural, social y eclesial; y de una pedagogía de acompañamiento personal (Ucsh, 2014).

Por otra parte, las exigencias actuales a la formación inicial docente son múltiples, diversas y complejas. Así en la documentación y la legislación queda plasmada la necesidad de aumentar los niveles de exigencia. Entre Otros, la Ley 20.903, sintetiza algunas de estas exigencias, como por ejemplo que tanto las universidades como las carreras deben estar acreditadas. Por su parte existen condiciones la el ingreso a la carrera, en cuanto a puntajes mínimos o lugares de ubicación entre iguales. A ello cabe agregar que cada universidad tiene que desarrollo un diagnóstico de entada y en el penúltimo año deben rendir una prueba

de salida de la universidad que la administra el Ministerio de educación, en función de estándares de desempeño.

A lo anterior, la misma ley establece un sistema de acompañamiento a los inicios de la vida laboral de los profesores recién titulados.

## V. Orientaciones diseño curricular

En una sociedad en constante cambio, se hace necesario redireccionar la formación de los futuros profesionales que egresan de la Ucsh, desde un modelo orientado por competencias, y que hace énfasis en los aprendizajes y sus resultados (Ucsh, 2018).

Desde un mundo globalizado:

que desafía a las universidades, interpelándolas a mejorar y direccionar la formación de sus profesionales hacia experiencias concretas y reales, reforzar su capacidad de respuesta y adaptación y potenciar la cooperación entre disciplinas e instituciones. (Ucsh, 2018)

Desde la literatura actual ¿Qué define por competencia la Ucsh?:

Es un saber actuar de manera pertinente y eficiente en contextos diversos, que permite a las personas enfrentar y resolver problemas propios de un área del saber, seleccionando y movilizandolos recursos y atributos profesionales y del contexto para un actuar exitoso, pudiendo así mismo, argumentar las decisiones tomadas y hacerse responsable de las consecuencias derivadas. (Ucsh, 2018)

### 1. Ámbitos de la formación general

Se establecen tres ámbitos para la formación general de nuestros estudiantes:

#### - **Ecología humana integral**

Desde los fundamentos que entrega la encíclica social “Laudato sí”, del Papa Francisco (2015), se plantea la responsabilidad que cada uno tiene en relación al cuidado de “la casa común”, que cuida y respeta el desarrollo humano de cada persona y de su entorno natural.

El desafío urgente de proteger nuestra casa común incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral, pues sabemos que las cosas pueden cambiar. El Creador no nos abandona, nunca hizo marcha atrás en su proyecto de amor, no se arrepiente de habernos creado. La humanidad aún posee la capacidad de colaborar para construir nuestra casa común. (Papa Francisco, 2015, n° 13)

- **Humanidades y cultura**

El desarrollo de las humanidades y la cultura, favorece la capacidad de reflexión de cada uno de los actores del proceso formativo, y que mantiene una actitud abierta a la dimensión trascendente del ser humano.

la contemplación de un mundo amplio, diverso, multicultural y en constante cambio. Esta formación permite ampliar el pensamiento, la sensibilidad, la creatividad y la perspectiva estética. (Ucsh, 2018)

- **Competencias comunicacionales y digitales**

En la llamada “era digital”, la comunicación adquiere un carácter dinámico desde la incorporación de las Tics, en los procesos formativos.

en relación a cómo la vida cotidiana en la actualidad se ve afectada por un contexto tecnológico que modifica la vida personal y social...desde esta constatación se observa cómo las tecnologías están transformando los modos en que las personas solían comunicarse aprender, trabajar y convivir. (Ucsh, 2018)

## 2. Currículo orientado por competencias

El currículo orientado por competencias, establece los siguientes componentes:

- **Perfil de egreso:** declaración pública de las competencias profesionales y/o disciplinares que caracterizan la actuación o desempeño profesional deseable del egresado de la UCSH.
- **Áreas de formación:** general, profesional, disciplinar y de especialización.
- **Eje formativo:** ámbito de acción que es propio de la profesión y/o disciplina, y que permite caracterizar y diferencial el desempeño profesional y laboral.
- **Matriz de especificaciones:** especifica el contenido de la competencia en dos niveles; nivel de resultados de aprendizajes y nivel de indicadores de aprendizaje.
- **Matriz de tributación:** especifica la vinculación entre las actividades curriculares y los indicadores de aprendizaje.
- **Plan de estudios:** estructura curricular del programa de formación, expresada en un conjunto de actividades curriculares, desde los criterios de progresión, pertinencia, coherencia, articulación y secuencia.
- **Actividad curricular:** unidad formal y convencional que fija las definiciones curriculares para orientar el trabajo académico del estudiante, en coherencia con el perfil de egreso.
- **Programa de actividad curricular:** documento oficial, público y técnico que organiza y describe cada actividad curricular del plan de estudios.

## 3. Sistema de créditos transferibles (SCT)

Los programas de formación impartidos por la Universidad Católica Silva Henríquez adscriben al Sistema de Créditos Transferibles (SCT), el cual

busca medir, racionalizar y distribuir el trabajo académico de los estudiantes entre las diversas actividades curriculares que componen los planes de estudio (UCSH, 2018).

- **Crédito:** unidad de medida en horas cronológicas.
- **Valor del crédito:** equivalencia 1 crédito = 24 horas.
- **Créditos por semestre:** 30 créditos.

El SCT, considera:

- **Tiempo de trabajo presencial:** tiempo de trabajo directo de estudiantes y docente.
- **Tiempo de trabajo autónomo:** tiempo promedio que los estudiantes dedican a las actividades académicas dentro o fuera de la Universidad.

Las actividades formativas pueden ser:

- **Actividades curriculares:** actividades formales explicitadas en el plan de estudio. Pueden ser:
  - **Mínimas:** del área de formación profesional y/o disciplinar.
  - **Optativas:** del área de formación profesional y/o disciplinar o de especialización.
  - **Electivas:** actividades de libre elección.
- **Actividades de Autoformación:** no forman parte del plan de estudios, sin embargo, pueden ser reconocidas y convalidadas por la universidad.

24

#### 4. Ejes de la formación UCSH

La formación disciplinar y pedagógica, supone integrar la dimensión práctica en todo el proceso (5 años).

<b>Formación general</b>	Corresponde a las actividades curriculares orientadas a la formación ética y a las que complementan la formación personal. <b>18 – 24 SCT</b>
<b>Formación profesional (formación práctica)</b>	Corresponde a las actividades curriculares cuyos propósitos tienen como foco el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes transversales a diversas profesiones. <b>116 – 144 SCT</b>
<b>Formación disciplinar</b>	Corresponde a actividades curriculares cuyos propósitos abarcan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes específicas de una disciplina o profesión. Son conducentes a certificaciones técnicas, profesionales y/o grados académicos. <b>100 – 120 SCT</b>
<b>Formación de especialización</b>	Corresponde a las actividades curriculares que contribuyen al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes muy específicas, en el marco de una disciplina o profesión y que son

	conducentes a certificaciones ad hoc, tales como mención o área de especialidad.
	<b>38 – 40 SCT</b>

## 5. Perfiles de egreso del estudiante de Pedagogía

El rediseño curricular, ha orientado la elaboración de los nuevos perfiles de egreso de los estudiantes pertenecientes a las carreras de pedagogía, los que tienen un componente común dado por la identidad de la universidad, y aspectos propios en función de cada uno de los programas de estudio.

<b>Educación Parvularia</b>	<p>La persona egresada de Educación Parvularia de la Universidad Católica Silva Henríquez genera prácticas educativas que promueven el desarrollo y el aprendizaje en la etapa inicial, desde una formación teórica disciplinar y el conocimiento de las características biopsicosociales del párvulo, pudiendo optar durante su formación entre las especializaciones de Educación Infantil Temprana y Creatividad y Expresión.</p> <p>Responde a los desafíos de su ejercicio profesional, favoreciendo una interacción colaborativa pertinente e innovadora, en el marco del currículo nacional vigente.</p> <p>Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, 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.</p>
<b>Pedagogía en Educación Básica</b>	<p>La persona egresada de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez es capaz de diseñar y conducir procesos de enseñanza y de aprendizaje pertinentes a esta etapa, demostrando un conocimiento pedagógico y disciplinar amplio, coherente y complejo. Basa su práctica en la investigación, la reflexión permanente, la innovación y las didácticas específicas, promoviendo un aprendizaje adaptado a la diversidad, contextos diferentes y las necesidades de desarrollo socio-emocional de los estudiantes.</p> <p>Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, 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.</p>

<b>Pedagogía en Educación Diferencial</b>	<p>La persona egresada de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica Silva Henríquez comprende y valora la diversidad, y promueve el derecho a una educación en igualdad de oportunidades. Se distingue por contar con una formación pedagógica y disciplinar que integra diversos referentes teóricos, así como el conocimiento de políticas educativas nacionales e internacionales del área.</p> <p>Contribuye a una educación equitativa y de calidad para las personas que presentan necesidades educativas especiales, integrando la raza, etnia, género, religión, condición socioeconómica discapacidad, paradigmas, enfoques, referentes teóricos y políticas educativas nacionales e internacionales vigentes como elementos de la evolución histórica de la educación especial, promoviendo su desarrollo cognitivo, afectivo y social.</p> <p>Desarrolla su quehacer con empatía, calidez, flexibilidad y dinamismo, lo que le permite desempeñarse en diferentes contextos y equipos de trabajo, promoviendo un liderazgo colaborativo en la gestión de prácticas pedagógicas inclusivas y el desarrollo de redes de apoyo de manera colaborativa con grupos interdisciplinarios de aula, familia y comunidad, destinadas a personas que requieran recursos didácticos, pedagógicos y digitales.</p> <p>Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, 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.</p>
<b>Pedagogía en Castellano</b>	<p>La persona egresada de Pedagogía en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez implementa procesos pedagógicos en contextos diversos, generando ambientes propicios para el logro de aprendizajes significativos en áreas de comprensión lectora, producción textual, análisis de problemáticas comunicativas, análisis crítico y la interpretación literaria. Relaciona los saberes propios de la lengua y de la literatura con la realidad sociocultural actual, además posee competencias que le permiten participar en investigaciones en áreas de educación, lengua y literatura.</p> <p>Reflexiona críticamente sobre su propio quehacer, poniendo al servicio sus habilidades y capacidades para una práctica profesional que posiciona al sujeto como centro del proceso formativo.</p> <p>Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, 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.</p>
<b>Pedagogía en Inglés</b>	<p>La persona egresada de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica Silva Henríquez posee un dominio avanzado, tanto oral como escrito, de la lengua inglesa, asimismo conoce aspectos relevantes de la cultura angloparlante. Además, es capaz de desarrollar experiencias de aprendizaje haciendo uso de estrategias didácticas pertinentes, sustentadas en los fundamentos teóricos y prácticos del currículo escolar, asumiendo una actitud reflexiva y crítica de su quehacer docente.</p> <p>Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, 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.</p>

<b>Pedagogía en Historia y Geografía</b>	<p>La persona egresada de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez cuenta con un conocimiento teórico y práctico, que considera diferentes perspectivas de la historia, la geografía y las ciencias sociales, lo que le permite diseñar e implementar prácticas pedagógicas que promuevan en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo. Identifica el contexto institucional e intercultural en el que desarrolla su trabajo, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos. Innova en la docencia y en la gestión escolar a través de proyectos educativos institucionales, y desarrolla investigación geográfica e histórica, aplicando estrategias y técnicas propias a la disciplina.</p> <p>Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, 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.</p>
<b>Pedagogía en Matemáticas e Informática</b>	<p>La persona egresada de Pedagogía en Matemática e Informática Educativa de la Universidad Católica Silva Henríquez es capaz de conducir procesos de aprendizaje vinculados a problemas matemáticos, fenómenos algebraicos, de cálculo, estadísticos y geométricos, generando ambientes educativos propicios para el desarrollo de habilidades matemáticas, haciendo uso de metodologías, tecnologías e informática educativa pertinentes. Además, desarrolla prácticas de investigación educativa.</p> <p>Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, 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.</p>
<b>Pedagogía en Filosofía</b>	<p>La persona egresada de Pedagogía en Filosofía de la Universidad Católica Silva Henríquez es capaz de construir, gestionar y aplicar prácticas educativas de forma reflexiva, dialogante y efectiva, promoviendo el pensamiento crítico y el desarrollo de la autonomía intelectual de los estudiantes, demostrando manejo conceptual en el ámbito de la disciplina filosófica, utilizando estrategias didáctico – evaluativas innovadoras y recursos tecnológicos.</p> <p>Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, 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</p>
<b>Pedagogía en Educación Artística</b>	<p>La persona egresada de Pedagogía en Educación Artística de la Universidad Católica Silva Henríquez, es un profesional con una formación disciplinar y pedagógica que le permite tomar decisiones pedagógicas contextualizadas, promoviendo el desarrollo integral de todos sus estudiantes, en un contexto diverso y multicultural. Posee un conocimiento de la práctica y de los procesos de enseñanza- aprendizaje de su disciplina vinculada al desarrollo de habilidades técnicas creativas, interpretativas, indagativas y reflexivas propias del proceso educativo.</p> <p>Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, 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.</p>

<b>Pedagogía en Educación Física</b>	<p>La persona egresada de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez será capaz de implementar prácticas pedagógicas, favoreciendo su calidad de vida y desarrollo integral. Podrá gestionar programas para el fomento de actividades saludables, en distintos grupos etarios y en poblaciones con distintas características y capacidades. Aborda su quehacer profesional desde un conocimiento de los fundamentos pedagógicos, psicosociales y biológicos.</p> <p>Cuenta con una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona, 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.</p>
<b>Pedagogía en Educación Técnico Profesional</b>	<p>La persona egresada de Pedagogía en Educación Técnica y Formación Profesional de la Universidad Católica Silva Henríquez es un profesional competente en: Diseñar y contextualizar módulos de formación técnica; Diseñar procesos de Enseñanza y Aprendizaje pertinentes y factibles; Diseñar y confeccionar recursos didácticos pertinentes y factibles a utilizar en el proceso de implementación de los diseños de aula; Implementar diseños de aula; Implementar en su práctica pedagógica estrategias para el uso eficiente de la información de la especialidad; Evaluar el aprendizaje de los estudiantes; Identificar potencialidades presentes en la comunidad educativa y su entorno, para el diseño de espacios de participación de la comunidad educativa en acciones para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado y Desarrollar profesionalidad docente.</p> <p>Estas competencias, dada la rápida obsolescencia del Curriculum, por el fenómeno del acelerado desarrollo tecnológico y con ello la variación de los sistemas productivos, además de la importancia que tiene para la formación Técnico Profesional, la contextualización del Curriculum en los niveles regionales y locales, relacionan al docente de este tipo de formación con herramienta de diseño curricular que le permiten continuamente el desarrollo y mejoramiento de propuestas formativas que aseguren la coherencia con los requerimientos que establece una competencia laboral actualizada y contextualizada a un sistema productivo representativo.</p>

### Referencias bibliográficas

- Declaración de Bolonia. (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf>.
- Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía. (2015). Plan de Desarrollo Estratégico, 2015- 2017. Santiago de Chile: Ucsh.
- Facultad de Educación. (2015). Plan de Desarrollo Estratégico, 2015-2020. Santiago de Chile: Ucsh.
- Facultad de Educación y Humanidades. (1996). Propuesta de actualización pedagógica. Santiago de Chile: Ucsh.
- Instituciones Salesianas de Educación Superior [ius]. (2003). Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación. Roma: Dirección General Opere Don Bosco.
- Ministerio de Educación. (2008). El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la Educación de Adultos (aea). Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2012). Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y Claves de Diagnóstico. Santiago de Chile: Mineduc, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto.

- Ministerio de Educación. (2013). Orientaciones técnicas para la formulación de proyectos de reinserción escolar 2013. Santiago de Chile: Mineduc. División de Educación General.
- Ministerio de Educación. (2016). Lineamientos de políticas públicas para Formación Inicial Docente. Santiago de Chile: Mineduc. División de Educación Superior.
- Superior ius. (2010). Protocollo 03/0183. Roma: Dirección General Opere Don Bosco
- Schwab, J. (1973). Problemas, tópicos y puntos de discusión. En La Educación y la Estructura del Conocimiento. Buenos Aires: Ateneo.
- Universidad Católica Silva Henríquez. (2012a). Proyecto Institucional. Documentos Institucionales. Santiago de Chile: Ucsh.
- Universidad Católica Silva Henríquez. (2012b). Plan de Desarrollo Estratégico 2012 – 2020. Santiago de Chile: Ucsh.
- Universidad Católica Silva Henríquez. (2012c). Estatutos Generales de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Santiago de Chile: Ucsh.
- Universidad Católica Silva Henríquez. (2014). Modelo de Formación. Documentos Institucionales. Santiago de Chile: Ucsh.
- Universidad Católica Blas Cañas. (1996). Propuesta de actualización pedagógica Facultad de Educación y Humanidades. Comisión institucional para la actualización y mejoramiento de los planes de estudio de Formación del personal docente y el perfeccionamiento de los profesores en servicio. Documento de Trabajo. Santiago: Universidad Católica Blas Cañas.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [anuies]. (1999). Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. xiv Reunión Ordinaria. Universidad de Colima, 3 y 4 de diciembre de 1999. Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (anuies). Recuperado de [http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/documentos\\_estrategicos/coop/62.html](http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/documentos_estrategicos/coop/62.html).
- Ávalos, B. (1994). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. Pensamiento Educativo, (14), 13-50. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Brunner, J.J. y Ferrada, R. (2011). Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011. Centro Interuniversitario del Desarrollo. Santiago de Chile: Universia.
- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? Temas de la Agenda Pública, 6(42). Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas, PUC.
- Carr, W. (1996). Una Teoría para la Educación: Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (1994). La Investigación del Profesorado en situaciones críticas de enseñanza: hacia una autonomía intelectual. Primer Seminario de Pensamiento Crítico y Educación. Universidad de Barcelona.
- Crick, B. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report, 22 de septiembre de 1998.

- Davini, C. (1995). La formación docente en cuestión. Buenos Aires: Paidós.
- De Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. (1998).
- Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- De Garay Sánchez, A. (2008). Los acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Universidades*, 58(37), 17-36.
- Dicasterio de Pastoral Juvenil, S. D. B. (2014). La pastoral juvenil salesiana. Cuadro de referencia, 2ª edición. Caracas: FES.
- Didou Aupetit, S., (2005). Internacionalización y Proveedores Externos de Educación Superior en América Latina y el Caribe. México: anuies - iesalc - Unesco.
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, por Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (editores). Caracas: iesalc- Unesco.
- Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles educativos*, 34(138), 184-203.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. y Santa Cruz, J. C. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81.
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D., y González, L. E. (2014). La educación de adultos en Chile: experiencia y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Última década*, (40), 159-181.
- Fernández, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate universitario*, 1(1), 1-29.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Ciudad de México: Siglo xxi.
- González, M. (2013). Actualización y especificación al mundo universitario del Modelo de Formación Salesiano. Santiago de Chile: Ucsh.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education. With a New Preface and Epilogue*. Princeton: Princeton University Press.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* Comunicación presentada en el Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Recuperado de: <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-%282003%29.pdf>
- Haug, G. (2012). Políticas de aseguramiento de la calidad en la educación superior europea. En *Aseguramiento de la calidad en Latinoamérica*, por María José Lemaitre y María Elisa Zenteno (editores). Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (cinda), Universia, Ril Editores.
- Lemaitre, M. J. y Zenteno, M. E. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica, educación superior, Informe 2012*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo [cinda], Universia, Ril Editores.
- Mardones, R., Cox, C., Farías, A. y García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: Tendencias y proposiciones de mejoramiento. En *Propuestas para Chile*. Ignacio Irrarrázaval, Carla Pozo, Magdalena Letelier (editores). Santiago: Salesianos

- Impresores.
- MacBeath, J. (2012). Future of teaching profession. Educational International Research Institute and University of Cambridge. Recuperado de [https://xa.yimg.com/kq/groups/3564013/942471036/name/Future\\_Teaching\\_Prof\\_2012.pdf](https://xa.yimg.com/kq/groups/3564013/942471036/name/Future_Teaching_Prof_2012.pdf)
  - Meyer, J.W., Ramírez, F.O., Soysal, Y.N. (1992). World expansion of mass education. 1870- 1980. *Sociology of Education*, 37, 211-221.
  - Navas, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 305-328.
  - OCDE. (2013). *Urban Policy Reviews, Chile 2013*. Santiago de Chile: OECD.
  - OCDE. (2014), *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. TALIS: OECD Publishing, Paris.
  - Ortega, M. (1982). *El Cardenal nos ha dicho*. Santiago de Chile: Editorial Salesiana.
  - Peña, C. (2007). Educación y ciudadanía. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 31-43.
  - Princeton: Princeton University Press.
  - Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
  - Silva Henríquez, R. (1971). *La universidad católica: su razón de ser. Intervención en claustro pleno de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Santiago, 3 de mayo de 1971. Recuperado de [http://www.cardensilva.cl/pdf/26\\_universidad.pdf](http://www.cardensilva.cl/pdf/26_universidad.pdf).
  - Silva Henríquez, R. (1979). *Mensaje a los jóvenes*. Roma, Italia, 7 de octubre de 1979. En *Testamento espiritual del Cardenal Raúl Silva Henríquez* (pp. 29-33). Santiago de Chile: Editorial Tiberíades.
  - Silva Henríquez, R. (1991). *Mi sueño de Chile*. Santiago, 19 de noviembre de 1991. En *Testamento espiritual del Cardenal Raúl Silva Henríquez*, (pp. 21-25). Santiago de Chile: Editorial Tiberíades.
  - Silva Henríquez, R. (1999). *Testamento espiritual del Cardenal Raúl Silva Henríquez*. Santiago de Chile: Editorial Tiberíades.
  - Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al tercer informe*. París: Unesco.
  - UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América*. París: Unesco.
  - Vallaey F. (2013). Ponencia presentada en la Quinta Conferencia Latinoamericana y del Caribe sobre la Internacionalización de la Educación Superior, 13-15 de noviembre. *Líderes Globales para el Compromiso Mundial*.
  - Vaillant, D. y Manso, J. (2013). Teacher education programs: learning from worldwide inspiring experiences. *Journal of Supranational Policies of Education*, (1), 94- 115.
  - Zeichner, K. M. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.

## **Bibliografía sugerida**

- Ley N° 19.070. (2016). Estatuto de los Profesionales de la Educación. Recuperada de [https:// www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30437&idParte=&idVersion=%3D](https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30437&idParte=&idVersion=%3D)
- Ley N° 19.634. (1999). Establece el Reconocimiento de la Educación Parvularia. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=144589>
- Ley N° 20.129. (2006). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>
- Ley N° 20.162. (2007). Establece la Obligatoriedad de la Educación Parvularia en el Segundo Nivel de Transición. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=258379>
- Ley N° 20.248. (2008). Subvención Escolar Preferencial. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Ley N° 20.370. (2009). Establece la Ley General de Educación. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=0&idVersion=>
- Ley N° 20.911. (2016). Crea Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos reconocidos por el Estado. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>