



Universidad
Central



FED

Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Diferencial,
Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Inglés,
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación,
Pedagogía en Matemática y Estadística,
Pedagogía en Educación Física

ENFOQUE CRÍTICO

DESARROLLO SUSTENTABLE

GÉNEROS, DIVERSIDADES E INCLUSIÓN

INTERNACIONALIZACIÓN

ALFABETIZACIÓN DIGITAL

FED

Facultad de Educación

Rector: Santiago González Larraín

Vicerrector Académico: Emilio Oñate Vera

Decana: Andrea Figueroa Vargas

Vicedecana Santiago: Cynthia Riquelme Estay

Vicedecana Sede Región de Coquimbo: Margarita Aravena Gaete

Jefa Aseguramiento de Calidad: Fernanda Tapia Trujillo

CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Directores de carrera:

Natalia Bustamante Ara,

Marcela Brevis Yéber

Comité curricular: Alex Llanquín
González, Aída Fernández Ojeda,
Gregory Rojas Acosta,
Pablo Requena Gonzales

CARRERA DE PEDAGOGÍA EN MATEMÁTICA Y ESTADÍSTICA

Directora de carrera:

Daniela Araya Bastias

Comité curricular:

Nicolás Sánchez Acevedo,
Claudio Zamorano Sánchez,
Javiera Herrera Pérez,
Carlos Gallegos Lastra

CARRERA DE PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Director de carrera:

Claudio Contreras Reyes

Comité curricular:

Juan Sebastián Contreras Escobar,
Ingrid Sánchez Téllez

CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Directora de carrera:

Jocelyn Uribe Chamorro

Comité curricular:

Loredana Ayala Paredes, Paula
Orellana Luna, Patricia Troncoso
Ibacache, Patricia Zúñiga Rocamora

CARRERA DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS

Directora de carrera:

Natalia Asenjo Zapata

Comité curricular:

Cristina Iturriaga Gamboa,
Juan José Lecaros Calderón

CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Directora de carrera:

Cynthia Riquelme Estay
desde octubre 2025

Tania Andrade Vega.

Comité curricular:

Tania Andrade Vega, Elena Araya
Ulloa, Karen Segovia Bahamondes,
Cynthia Riquelme Estay

CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Directora de carrera:

Emilio Rodríguez Macayo,
María Soledad Lazo Riquelme

Comité curricular:

Karla Rivera Aguilera, Maritza de
la Roza Contreras, Cristina Orozco
Canelo, Marcela Altamirano Soto,
Javiera Herrera Pujado, Patricia
Alarcón Abarca, Jessica Yáñez
Silva, Francisca Monardes Flores,
Taise Dall' Asen, Loreto Garrido
Rojas, Karina Guzman Dubo,
Ivania Mijic González

EDICIÓN DE CONTENIDOS

María Carolina Contreras Bacic,
Dirección de Comunicaciones
Corporativas U. Central

Producción editorial:

Daniela Aguilar Trenfo

Diseño: Carolina Zañatu Salas,
María José Escandón Rosselot

**Los ajustes curriculares fueron
acompañados por un equipo
de la Vicerrectoría Académica
conformado por:**

**Directora de Desarrollo
Académico:**

Francisca Infante Espínola

**Subdirector de Enseñanza
Aprendizaje:**

Héctor Bravo Illanes

Asesoras curriculares: Marta Mera
Correa y Natalie Araya

Universidad Central de Chile
Santiago, diciembre de 2025

Contenido

Presentación	4
Introducción	7
Plan de Formación Pedagógica	9
Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación	16
Carrera de Educación Parvularia	30
Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial	47
Carrera de Pedagogía en Educación Física	71
Carrera de Pedagogía en Educación General Básica	88
Carrera de Pedagogía en Matemática y Estadística	106
Carrera de Pedagogía en Inglés	124

Presentación



Construir currículum para la formación inicial docente, implica una construcción ética, cultural y política que emerge del diálogo de las comunidades académicas y la definición consensuada de saberes. Es un acto profundamente trascendental, que armoniza posicionamientos pedagógicos y disciplinarios, integrados en la construcción de un saber pedagógico situado que emerge desde el *practicum* y el ejercicio reflexivo. Una definición que distingue una identidad genérica desde lo pedagógico, para comprendernos como profesores y profesoras o educadores y educadoras, que se amalgama con iden-

tidades particulares propias de nuestros campos de conocimiento, disciplinas y experticia.

La trama curricular sitúa al centro del ejercicio académico, la noción de niño, niña, joven y persona adulta que aspiramos a formar. En esta propuesta de innovación curricular, justamente nos adentramos en ello, ya que se constituye como una propuesta que revitaliza y problematiza la noción de sujeto, y que se teje entre la noción de ciudadanía, el rol docente, la acción y la reflexión colectiva.

Esta construcción refleja el acto reflexivo de la academia para contribuir a disponibilizar ofertas formativas vanguardistas, que se nutren desde la mirada de distintos actores, e integran nuevas líneas formativas, la incorporación de didácticas específicas y la articulación de diversos corpus de comprensión de la formación docente vinculados a lo que se espera de las y los egresadas/os en su ejercicio profesional.

Esta propuesta es fruto de quienes son hoy formadores de formadores de nuestra Facultad. En sus propuestas laten nociones frescas sobre infancias, inclusión educativa, didácticas, literaturas del mundo, robótica y tecnología, actividad física, bienestar y salud, y el aprendizaje de un segundo idioma desde marcos de referencia internacionales; junto con los sueños, las aspiraciones y el saber experto de quienes las hacen posibles hoy; pero también de aquellos que han contribuido desde la historia de la Facultad de Educación (FED), la investigación y el aporte científico construido internamente en nuestros centros y agrupaciones investigativas.

A todos ustedes nuestro agradecimiento, no tan solo por aventurarse a crear e innovar, sino también por las propuestas, el diálogo constructivo en todos y cada uno de los comités curriculares, y la pasión de cada académico y académica por acompañar a nuevos profesores y profesoras que iniciarán su formación en los próximos años; esperanzados por la contribución que estos realizarán en los espacios de formación formal y no formal en nuestro país.

Afectuosamente,

Andrea Figueroa Vargas
Decana
Facultad de Educación



Introducción

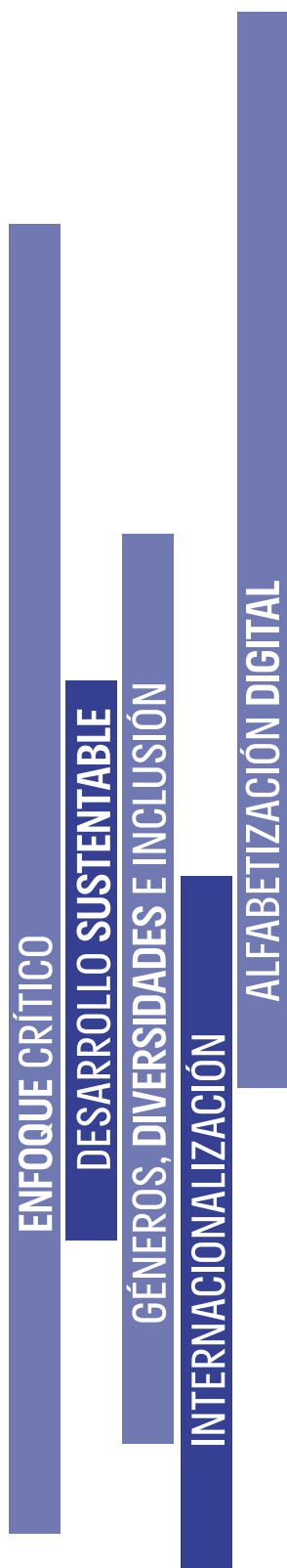
A continuación, se presenta el resultado final de los rediseños curriculares de las carreras de la Facultad de Educación (FED). El tipo de adecuación realizada fue una decisión del comité curricular de cada carrera, tomada en base al *Formulario 5*¹ y a la *Resolución 212/2023*² del 19 de junio de 2023, que especifica los criterios de ajuste curricular según el Consejo Nacional de Educación (CNED), la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y referencias de la literatura disponible. En este caso, las carreras de la FED decidieron realizar un rediseño curricular que considera cambios sustantivos en el perfil de egreso, en el nombre de la carrera o programa y/o la estructura curricular de la asignatura.

Cada carrera, a través de su Comité Curricular inició un proceso de implementación definido por una metodología de trabajo basada en reuniones periódicas, que contaron con la participación permanente de un curricularista de la Subdirección de Enseñanza Aprendizaje y, en ocasiones, con la presencia del subdirector Héctor Bravo. Además, se realizaron reuniones ampliadas entre todos los comités curriculares, la Dirección de Gestión para la Docencia (DGD) y la Dirección de Desarrollo Académico (DDA), con el fin de presentar avances y resolver dudas, lo que culminó en la consolidación de los planes de estudio. Una vez que cada carrera plasmó su innovación curricular en un nuevo plan de estudio, se inició un proceso de aprobación por diversas instancias colegiadas de la institución, a saber:

- **Consejo Académico de Facultad.** El Consejo Académico de Facultad, y en particular el o la decana, otorgaron la aprobación final al Plan de Estudio, su glosa de Perfil de Egreso y los dominios que lo conforman. Solo con el visto bueno de este consejo, las carreras pudieron presentar el resultado de su trabajo al Comité de Rectoría y al Consejo Académico Superior (CAS).
- **Rectoría.** Constituido por el rector, los vicerrectores de la institución, el secretario general, el fiscal, el contralor, el director de Aseguramiento de Calidad, la directora de Relaciones Internacionales y la directora de Comunicaciones Corporativas, esta instancia fue convocada durante noviembre y diciembre de 2023 para validar el proceso y los avances en las adecuaciones curriculares de cada carrera. El Comité realizó observaciones relativas a la construcción de la glosa del Perfil de Egreso, el realce del Sello Institucional, la extensión del Plan de Estudio, el contenido de algunas asignaturas y la uniformidad en la presentación de las mallas. Posteriormente, se sostuvieron reuniones bilaterales con la DDA para uniformar el plan de formación general de

1. *Formulario 5.* Evaluación para Actualización Curricular al Proyecto Educativo Institucional (PEI). U. Central, abril 2022. Este documento elabora definiciones conceptuales de los diferentes tipos de ajuste curricular y entrega a los comités curriculares una propuesta metodológica para la evaluación de su Plan de Estudio vigente y la definición del tipo de ajuste que requiere la carrera.

2. *Resolución 212/2023* define y aprueba procedimiento para presentación de rediseños y ajustes curriculares mayores y menores de los planes de estudio de las carreras de la U. Central.



las carreras, tras lo cual fue necesario volver a presentar la glosa del Perfil de Egreso al Consejo Académico de Facultad para aprobar las modificaciones sugeridas.

- **Consejo Académico Superior.** Como instancia previa a las presentaciones ante la Honorable Junta Directiva (HJD), y habiendo incorporado las observaciones del Comité de Rectoría, cada carrera presentó el resultado de sus adecuaciones curriculares ante este Consejo, integrado por el rector, el vicerrector académico, el secretario general como ministro de fe, decanos, decana, director de Carreras Técnicas y representante estudiantil. Esta instancia realizó, principalmente, observaciones a la redacción del Perfil de Egreso y a las denominaciones de algunas asignaturas, las que han sido consideradas para esta presentación final.

De este modo, el Plan de Estudio de cada carrera que aquí se presenta, refleja el trabajo riguroso de directores y directoras de carrera, sus comités curriculares, las decanaturas y las distintas instancias colegiadas mencionadas.

Así, luego de casi dos años de trabajo, propuestas y correcciones, conversaciones y acuerdos, los nuevos planes de estudio que se proponen promueven trayectorias formativas sólidas en lo disciplinar, profesional y en aquello distintivo de la U. Central. Estos planes están sustentados en el estado del arte de las disciplinas y del sistema de educación superior en Chile. Junto con ello, los equipos de las carreras y los cuerpos directivos se han visto fortalecidos mediante un trabajo inédito de reflexión e innovación, que tiene como resultado la implementación de nuestro *Proyecto Educativo Institucional* (PEI).

Santiago, diciembre de 2025

Plan de Formación Pedagógica

Durante los últimos años, las instituciones de educación superior han debido adaptarse a los cambios de un entorno cada vez más demandante. La transmisión y generación de conocimiento ya no pueden considerarse su único foco; desde su perspectiva formativa, las universidades deben contribuir a la construcción de una cultura crítica, reflexiva e inclusiva, que —por medio del desarrollo de conocimiento avanzado y la contribución hacia la equidad y el desarrollo de las sociedades (Oliva Figueroa, 2008; Rodríguez Zoya y Aguirre, 2009)— permita la consolidación de un mundo más democrático y solidario.

En el contexto de la formación inicial docente, las universidades tienen la responsabilidad de formar profesionales de la educación con una perspectiva que responda a las necesidades planteadas por el entorno. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE (2005), «las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores» (p. 13). Esto plantea la necesidad de una formación inicial docente que integre una perspectiva interdisciplinaria, que —a partir de la vinculación de conocimientos disciplinarios, didácticos, pedagógicos e investigativos— sea capaz de desarrollar innovaciones que respondan a las complejidades del mundo actual.

Siguiendo a Wertsch (1999), un elemento central en la práctica docente es lo dialógico, de manera que los sistemas de formación del profesorado dialoguen de forma continua con las demandas y necesidades sociales, culturales, científicas y tecnológicas. Por lo tanto, la FED, para su innovación curricular, incorpora elementos teóricos provenientes del currículum integrado de Shoemaker (1989), quien hace referencia a las siguientes distinciones:

Tabla 1. Currículo tradicional y currículo integrado

Currículo tradicional	Currículo integrado
Sobrecarga de contenidos conceptuales.	Categorización de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.
Organización vertical de los contenidos en base a su propia epistemología.	Contenidos interdisciplinarios y transversales.
Incapacidad de los docentes para innovar en nuevas metodologías.	El/la docente se convierte en facilitador/a de situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades del estudiantado y de la sociedad.
Aprendizaje centrado en la consecución de objetivos.	Importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje en todo momento.
El foco está puesto en una planificación descontextualizada de la realidad del estudiante.	Trabajo a partir de una planificación didáctica integradora.

Fuente: Elaboración propia de los datos obtenidos de Cabello (2019).

Además de lo anterior, y considerando el marco normativo que rige a las carreras de pedagogía en Chile, tanto los perfiles de egreso como los planes de estudio de la FED están alineados con los nuevos estándares pedagógicos y disciplinares exigidos por la Ley 20903. La innovación curricular, por tanto, se definió a partir de las siguientes premisas:

- Los estándares pedagógicos y los estándares disciplinares deben entenderse de forma complementaria entre sí, es decir, a partir de una imbricación entre conocimientos, habilidades y actitudes.
- Los nuevos estándares de la formación inicial docente mantienen una concepción conjunta con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).
- Los estándares pedagógicos y los estándares disciplinares se establecen sobre una base de conocimientos profesionales de la docencia, especialmente en coherencia con los planteamientos formulados por Shulman (1987).

A partir de lo anterior, la FED y los respectivos comités curriculares de las carreras de pregrado presentaron su rediseño curricular articulado sobre la siguiente estructura integrada:

Tabla 2. Perfil de egreso integrado

Glosa del perfil	La glosa del perfil de la carrera se constituye tanto sobre la base de los lineamientos de la Vicerrectoría Académica (VRA) y la DDA como de los sellos distintivos de los respectivos programas de estudio. Asimismo, se consideran los siguientes criterios para cada uno de sus párrafos: formación disciplinaria profesional, sello de la carrera y sello U. Central (DDA, 2024).
------------------	---

Fuente: Elaboración propia de los datos obtenidos de la DDA (2024).

Tabla 3. Áreas de dominio

Dominio A: formación pedagógica integral	La formación pedagógica propicia experiencias de aprendizaje sustentadas en el trabajo colaborativo, fundamentadas en las ciencias de la educación y disciplinas afines, integrando conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño eficiente de la actividad pedagógica en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una mirada ética, inclusiva y con compromiso social en diversos contextos educativos.
Dominio B: formación disciplinar y didáctica	La formación docente integra los conocimientos disciplinares y didácticos para transponer, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles educativos y sus contextos.
Dominio C: formación práctica e investigación educativa	La formación práctica docente considera el desarrollo de un proceso pedagógico desde la reflexión y el enfoque crítico, que le permita generar investigación educativa a partir de un compromiso ético y social en diversos contextos educacionales.

Fuente: Elaboración propia, FED (2024).

Tabla 4. Competencias integradas

La noción de competencias integradas propuesta para el rediseño curricular se caracteriza porque estas componen los contenidos, habilidades y actitudes en una intersección pedagógico-disciplinar. Este enfoque implica que el desarrollo de las competencias en la implementación curricular esté desafiado por la incorporación de metodologías y estrategias innovadoras, interdisciplinarias y con un estrecho vínculo entre teoría y práctica.

Fuente: Elaboración propia, FED (2024)

Tabla 5. Líneas formativas plan de estudio

Línea de formación pedagógica	<p>Esta línea formativa se fundamenta en la evolución de la educación superior durante la última década. Por tal motivo, se han planteado y desarrollado políticas educativas orientadas a dar respuesta a necesidades que, en muchos casos, no han sido cubiertas, garantizando que la educación superior pueda llegar a todos los niveles sociales.</p> <p>Por lo anterior, se comprende que el nuevo currículo educativo se encuentra en constante construcción, con el fin de garantizar un desarrollo pedagógico actualizado que logre coherencia entre la teoría y la práctica.</p> <p>Se requiere, por tanto, formar profesionales de la educación desde un enfoque inclusivo, colaborativo, intercultural y ciudadano, capaces de reflexionar continuamente sobre su propia práctica. Asimismo, deben adaptarse a un contexto escolar diverso y a una sociedad que demanda el desarrollo de habilidades que respondan a las necesidades del estudiantado del siglo XXI.</p> <p>En relación con lo anterior, los aspectos principales que sustentan la línea de formación pedagógica de las carreras de la FED son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Compromiso ético con el estudiantado, las familias, las comunidades y la sociedad, teniendo como horizonte una educación para la justicia social (Murillo et al., 2011). b) Capacidad de enseñar en contextos contingentes y flexibles para responder a las necesidades del estudiantado, comprendiendo que la sociedad y la educación están en transformación permanente. c) Capacidad para desarrollar aprendizajes significativos y profundos que permitan desplegar las habilidades del siglo XXI. d) Pensamiento crítico y creativo para comprender el significado e implicancias de los problemas educativos, así como para buscar e implementar soluciones innovadoras. e) Habilidades cognitivas y socioafectivas para el trabajo colaborativo, comprendiendo la riqueza del trabajo multidisciplinar para el logro de mayores aprendizajes.
--------------------------------------	--

Tabla 5. Líneas formativas plan de estudio (continuación)

Línea de formación pedagógica	<p>Estos aspectos, que fundamentan las bases del rediseño en la línea de formación pedagógica, se sustentan en los nuevos estándares de la profesión docente y en los cuatro dominios de los Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza (Mineduc, 2021). Ambos se alinean en cuatro dominios fundamentales que se sostienen en la interacción permanente entre lo pedagógico y lo disciplinar:</p> <p>Dominio A. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estándar 1: aprendizaje y desarrollo del estudiantado. • Estándar 2: conocimiento disciplinar, didáctico y del currículo escolar. • Estándar 3: planificación de la enseñanza. • Estándar 4: planificación de la evaluación. <p>Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estándar 5: ambiente respetuoso y organizado. • Estándar 6: desarrollo personal y social. <p>Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todo el estudiantado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estándar 7: estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos. • Estándar 8: estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento. • Estándar 9: evaluación y retroalimentación para el aprendizaje. <p>Dominio D. Responsabilidades profesionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estándar 10: ética profesional. • Estándar 11: aprendizaje profesional continuo. • Estándar 12: compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar.
Línea de formación disciplinar	<p>Como señala el PEI de la U. Central en su <i>Resolución 6244</i> (U. Central, 2023), la formación disciplinar se constituye como</p> <p>«la formación asociada a disciplinas fundantes de la práctica profesional, tales como las ciencias básicas, humanidades y ciencias sociales (según cada carrera), entre otras. Estas competencias, habilidades y conocimientos contribuyen directamente a la obtención del grado de licenciatura y están bajo la responsabilidad de la carrera». (p. 15)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La FED y sus respectivas carreras de pedagogía sustentan su línea de formación disciplinar sobre los siguientes aspectos: • Teorías actuales acerca del saber disciplinario propio de la carrera. • Comparación de planes de estudio con otras instituciones de educación superior, tanto a nivel nacional como internacional. • Estándares disciplinarios para la formación inicial docente en Chile. • Consulta a actores clave (expertos/as en la disciplina, docentes, egresados/as y centros de práctica).

Tabla 5. Líneas formativas plan de estudio (continuación)

Línea de formación práctica	<p>La línea de formación práctica se fundamenta en tres aspectos clave:</p> <p>1. Modelo de práctica de la FED</p> <p>Este se sustenta en los desarrollos de Fernández et al. (2001), quienes conciben la práctica como un escenario propicio para potenciar y desarrollar competencias pedagógicas y disciplinares, donde se produce la autovaloración de las capacidades como futuros/as docentes. Se concibe también como un puente entre el mundo universitario y el mundo laboral (centro educativo), articulando las actividades curriculares de la formación docente con el espacio escolar.</p> <p>Por su parte, Zabalza (2011) plantea que el estudiantado de pedagogía debe necesariamente poseer ciertas competencias que se vinculen y desarrollen en su propia experiencia de formación práctica, maximizando así su proceso formativo.</p> <p>2. Criterios de evaluación de carreras de educación.</p> <p>Estos se sustentan en la instalación de una línea de formación práctica comprendida como una progresión desde el primer año de la carrera. Al respecto, la CNA indica:</p> <p>«La carrera diseña, implementa y monitorea un sistema u organización formal para la formación práctica, que permite al estudiantado desplegar las competencias, objetivos o resultados de aprendizaje del perfil de egreso, y demostrar un desarrollo creciente de su efectividad en la docencia, en el contexto formativo. Esta formación es progresiva y se sustenta en vinculación con las instituciones escolares». (CNA, 2021, p. 7)</p> <p>3. Integración práctica-investigación.</p> <p>Siguiendo el Dominio C (formación práctica e investigación educativa), el actual rediseño curricular de la FED integra en toda la trayectoria de prácticas un trabajo de término de grado académico y de titulación. Estos deben ser coherentes con las experiencias vivenciadas por el estudiantado en los distintos centros educacionales a los que asisten. Se espera que los/as egresados/as construyan una propuesta pedagógica extrapolable a su futuro ejercicio laboral como docentes.</p>
Línea de formación profesional	<p>La línea de formación profesional, según el PEI, se define como el «área de dominio del ejercicio laboral futuro y contribuye directamente al título profesional» (p. 16).</p> <p>Por tanto, las competencias, habilidades y conocimientos de esta línea son conducentes a la obtención del título profesional. La actual propuesta de innovación curricular considera que las asignaturas de Prácticas Intermedias, Prácticas Profesionales, Seminario de Grado y Seminario de Título I y II constituyen la línea de formación profesional.</p>
Línea de formación PEI U. Central	<p>En las carreras de Pedagogía de la FED, se han instalado ocho asignaturas que tributan al PEI U. Central, las que, a su vez, reflejan los valores, visión y misión de la universidad. Frente a ello, se han tomado en cuenta: Formación Básica para la Vida Académica (FBVA) 1 (primer semestre); Sello Inglés 1 (primer semestre); FBVA 2 (segundo semestre); Sello Inglés 2 (segundo semestre); Sello 3 (tercer semestre); Sello 4 (cuarto semestre); Interdisciplinaria 1 (quinto semestre) e Interdisciplinaria 2, A+S (sexto semestre).</p>

Fuente: Elaboración propia FED (2024).

Según lo expuesto, el rediseño curricular considerará, de manera transversal y progresiva, el desarrollo de las competencias integradas a lo largo del trayecto formativo. En este sentido, la línea de formación práctica es de vital importancia, pues constituye el eje de formación que articula las competencias pedagógicas, disciplinares y didácticas de manera progresiva durante toda la trayectoria formativa.

Por último, la línea de formación PEI se desarrollará de forma articulada con las demás líneas de formación y conllevará la implementación de actividades A+S (aprendizaje y servicio) e interdisciplinarias, lo que permitirá evidenciar, situar y aplicar los conocimientos y habilidades del profesorado en formación de manera integrada en diversos contextos educacionales y espacios de aprendizaje interdisciplinarios.

Referencias bibliográficas

- Cabello, A. M. (2019). El cuento o relato corto como organizador del currículo integrado e integrador en la clase de lengua extranjera. *Revista académica IILETRAd*, 5, 257-272
- CNA. (2021). *Criterios y estándares para la acreditación de programas y carreras de pedagogía*. CNA.
- Fernández, M. D., Malvar, M. L. y Vázquez, S. (2001). El prácticum en Pedagogía: Una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 1-10). Unicopia.
- Mineduc. (2021). *Estándares de la profesión docente: Carreras de Pedagogía en Matemática, Educación Media*. CPEIP.
- Murillo Torrecilla, F. J., Martínez Garrido, C. A. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. <https://doi.org/10.15366/reice.2011.9.1.001>
- OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Oliva Figueroa, I. (2008). Conocimiento, universidad y complejidad: bosquejos epistémicos y metodológicos para una vinculación transdisciplinaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 227-243. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200014
- Rodríguez Zoya, L. y Aguirre, J. (2009). Teorías de la complejidad y ciencias sociales: nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30(2). Universidad Complutense de Madrid. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18120143010.pdf>
- Shoemaker, B. (1989). Integrative education: A curriculum for the twenty-first century. *OSSC Bulletin*, 33(2). <https://eric.ed.gov/?id=ED311602>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Universidad Central de Chile. (2023). Resolución 6244: Proyecto Educativo Institucional (PEI). Recuperado de https://www.ucecentral.cl/ucecentral/site/docs/20191216/20191216164157/res_n_6244_pei.pdf
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Aique.
- Zabalza, M. A. (2011). Formación del profesorado universitario: Mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3), 397-423.

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

IDENTIFICACIÓN DE LA CARRERA

- **Título profesional otorgado:** Profesor/a de Lenguaje y Comunicación
- **Grado académico:** Licenciado/a en Educación
- **Jornada y modalidad de la carrera:** completa, diurna, semestral
- **Resolución vigente (si aplica):** Resolución 1110 (2019)
- **Duración:** 5 años
- **Sede/s en la que se imparte:** Santiago
- **Tipo de ajuste curricular:** rediseño
- Acreditada por 3 años (2024-2027)

Indicadores clave

Santiago	Mediciones/años					
Indicadores	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matrícula nueva	13	12	9	9	14	19
Matrícula total	13	18	23	29	37	47
Retención primer año	--	61,5 %	50 %	77,8 %	44,4 %	100 %
Deserción primer año	--	38,5 %	50 %	22,2 %	55,6 %	0 %
Titulación total	--	--	--	--	--	61,5 %
Titulación oportuna	--	--	--	--	--	61,5 %
Empleabilidad primer año	--	--	--	--	--	--
Empleabilidad segundo año	--	--	--	--	--	--

Notas:

- La carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación inicia en 2019.
- La matrícula nueva se presenta con fecha de cierre al 30 de abril de cada año.
- La matrícula total considera el total de estudiantes matriculados al 31 de diciembre de cada año. El 2024 presenta la matrícula total al 31 de octubre.
- Las mediciones de retención y deserción de primer año corresponden a las cohortes 2019-2023.
- Pedagogía en Lenguaje y Comunicación no presenta titulados.

Análisis externo

A nivel mundial, la educación ha sido declarada un eje prioritario frente a los desafíos de la sociedad contemporánea, especialmente en aquellos países en vías de desarrollo y con modelos económicos abiertos al mundo. La Agenda de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) plantea, dentro de sus objetivos, que la educación constituye un núcleo fundamental para el desarrollo hacia 2030 (Morán, 2023).

En este contexto, resulta clave potenciar la formación de profesores/as en entornos que se transforman de manera constante, considerando las necesidades y requerimientos de una sociedad globalizada. Este desafío implica reflexionar sobre las competencias docentes para el siglo XXI (Morin, 1999; Perrenoud, 2001; Perkins, 2017), entendiendo que su formación debe sustentarse en la práctica reflexiva y en el posicionamiento docente, desde una perspectiva que integre dimensiones culturales, económicas y sociológicas.

La proyección del desarrollo profesional convoca a pensar en cómo enseñar y cómo aprenden los/as jóvenes del mañana. En este marco, iniciativas como el *Proyecto Zero* de la Harvard University (Project Zero, 2016) entrega orientaciones relevantes para la formación inicial docente. En primer lugar, cabe considerar la coconstrucción de metodologías, saberes teóricos y marcos metodológicos amplios que dialoguen con los contextos educativos en que se insertan los nuevos/as profesores/as. En segundo lugar, habilidades como la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico deben entenderse como elementos transversales en la formación inicial docente, a fin de enfrentar los desafíos de una sociedad en permanente cambio. Por ello, tales habilidades deben abordarse desde diseños curriculares coherentes con las tendencias educativas contemporáneas.

Siguiendo las recomendaciones internacionales y las políticas públicas de formación docente en Chile, la carrera se posiciona desde un enfoque comunicativo y un enfoque cultural sobre la enseñanza y formación de futuros/as docentes de lengua y literatura. En esta línea, es relevante considerar que este rediseño curricular se basa en un enfoque por competencias coherente con los principios que sustentan el PEI de la U. Central.

El primer enfoque, el comunicativo, utiliza la noción de competencia comunicativa y se sustenta en los desarrollos teóricos generados durante los últimos cincuenta años en el ámbito de la lingüística, la antropología y sus aportes a la enseñanza de segundas lenguas, y, por ende, al desarrollo de competencias en la lengua materna. Esta perspectiva se articula en torno a los ejes de oralidad, lectura y escritura expresados en las Bases Curriculares y Programas de Educación Media.

De acuerdo con Hymes (1972), Savignon (1976; 2017), Halliday (2005), Pilleux (2001), Lomas (2003; 2014) y Byram (2021), la competencia comunicativa puede entenderse como la capacidad que posee un hablante para

comunicarse de manera efectiva dentro de una comunidad lingüística específica, articulando un conjunto de reglas y conocimientos que trascienden el dominio gramatical.

Este enfoque implica la formación de futuros/as docentes con un dominio avanzado de estrategias y metodologías para la enseñanza de la lengua, la literatura y la comunicación, que permitan reflexionar sobre la pertinencia de los saberes disciplinares en los diversos contextos educativos en los que se desempeñarán. Por tanto, se propone una didáctica situada, contextual y vinculada a las necesidades de las comunidades escolares en que se insertan los establecimientos educativos.

El fundamento epistémico del Plan de Estudio considera la competencia literaria como una dimensión que, dentro del marco de la competencia comunicativa, releva y potencia la especificidad de la lectura y escritura de textos literarios. La experiencia de países como Noruega y Finlandia ratifica la importancia de los enfoques comunicativos y culturales en la enseñanza de la lengua, la literatura y la comunicación, impactando de manera directa en los procesos asociados al desarrollo de la competencia literaria.

Se entiende por competencia literaria la capacidad de leer, comprender, valorar y producir textos literarios de diversa índole, así como de concebir la literatura como un arte capaz de suscitar experiencias y emociones significativas que contribuyan al desarrollo de la imaginación y al diálogo crítico con el mundo. Esta noción ha sido establecida y nutrida por autores como Culler (1975), Mendoza Fillola (2010), Bouchiba Ghlamallah (2011), Rienda (2014) y Gómez Sacristán et al. (2017).

El segundo enfoque, el cultural, reconoce la importancia de los conocimientos previos del estudiantado, su diversidad lingüística y cultural, y sus creencias e ideas como elementos que promueven un intercambio activo en la reflexión crítica para el goce, análisis y comprensión significativa de textos literarios y no literarios, junto con sus contextos culturales. Este enfoque considera también la recepción de textos orales, escritos, mono y multimodales. Entre sus principales referencias destacan los aportes de Bajtín (1979; 1986), Wertsch (1993; 1999), Medina (2000) y Lotman (1970).

La propuesta se fundamenta en perspectivas internacionales que conciben la enseñanza como un proceso de interacción y diálogo constante entre el estudiantado, el/la docente y el entorno cultural en que se encuentran inmersos/as (Consejo de Europa, 2021). En dicho marco, la situación comunicativa se sustenta en competencias generales como el conocimiento del mundo, la competencia sociocultural, la competencia intercultural, la competencia literaria y la experiencia profesional.

Las competencias comunicativas de la lengua (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) se relacionan con los ámbitos de desempeño específicos: comprensión, expresión, interacción y mediación. La competencia literaria, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, prioriza acciones concretas del docente y del estudiantado frente al texto literario,

como fomentar el gusto por la lectura y potenciar experiencias lectoras significativas que deriven en procesos cognitivos superiores —análisis y evaluación del texto literario—. Asimismo, concibe la escritura como una habilidad creativa que no se restringe a los textos de ficción (Consejo de Europa, 2021).

A partir de este marco de referencia, se fortalecen las bases conceptuales que sustentan la propuesta de Plan de Estudio de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, la cual integra corrientes y perspectivas contemporáneas respecto al desarrollo de las competencias literaria y comunicativa desde los enfoques comunicativo y cultural. Ambos enfoques proponen una mirada integrada, en la que las didácticas específicas y las prácticas pedagógicas se articulan en torno a estas demandas y marcos conceptuales.

De esta manera, el profesorado de Lenguaje y Comunicación de la U. Central debe desarrollar competencias que le permitan acercarse de forma reflexiva a sus futuros ámbitos laborales, lo que implica repensar las formas de enseñar la lengua, la literatura y la comunicación desde un paradigma que enfatiza el aprendizaje activo y la acción del estudiantado. La carrera busca generar innovaciones curriculares que permitan el desarrollo de competencias coherentes con el siglo XXI. En esta línea, la escritura creativa se constituye como una habilidad promovida por las principales universidades del mundo —Cambridge, Oxford, York y Yale—, las cuales consideran la enseñanza de la escritura creativa como un elemento fundamental para el desarrollo de una competencia comunicativa situada culturalmente (Carter, 2016).

Por su parte, la literatura juvenil cumple un rol central en la formación inicial docente, de modo que se reconoce la necesidad de incorporar este corpus a los planes de estudio. Dicho conocimiento permite al futuro profesorado mediar procesos de lectura en aulas diversas y complejas, propiciando el desarrollo de competencias orales y escritas mediante metodologías activas, colaborativas y creativas. En esta línea, autores como Zaleski (1997), Scheffel et al. (2018) y Munita (2019) destacan que el acercamiento a estos textos literarios fomenta mejores prácticas didácticas vinculadas al desarrollo y fomento de la lectura literaria.

El Plan de Estudio propuesto no solo releva la literatura juvenil y la escritura creativa como componentes sustantivos de la formación inicial docente, sino que también incorpora nuevas estéticas del siglo XXI y corpus literarios de diversas procedencias. Estas inclusiones refuerzan la idea de formar profesores/as de Lenguaje y Comunicación con un sólido dominio de saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos, abiertos a los nuevos dispositivos comunicativos, culturales y literarios que emergen en la sociedad contemporánea.



Tendencia nacional

En el contexto educativo chileno, donde se proyecta un déficit de docentes, la formación inicial de las y los profesores del mañana se presenta como un elemento clave. Uno de los desafíos propuestos por la reforma educacional señala que la calidad de la educación depende, en gran medida, del rol de los/as docentes como agentes activos en la construcción de una sociedad más justa y menos segregada en los ámbitos social, económico y cultural.

De acuerdo con la Ley 20903, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente considera fundamental mejorar los procesos de selección y promover el acompañamiento regulado mediante evaluaciones sistemáticas, con el fin de consolidar la progresión y el desarrollo en la carrera docente.

Por otra parte, los nuevos estándares de formación inicial para docentes de Lenguaje relevan la enseñanza de la literatura, la lengua y la comunicación como ejes transversales en la formación, en el marco del desarrollo de competencias comunicativas en los ámbitos de la oralidad, la lectura, la escritura y la investigación. Dichos estándares y las bases curriculares se sustentan en un enfoque comunicativo y cultural que concibe el estudio de la lengua y sus productos como un proceso de diálogo discursivo entre textos y lectores situados en contextos de producción y recepción.

Integrada en esta perspectiva, la enseñanza de la lengua, la literatura y la comunicación debe permitir el desarrollo de docentes con habilidades avanzadas de comprensión y producción de textos —orales, escritos y multimodales—, capaces de articular comunidades de lectoescritura en diversos contextos educativos.

Esta innovación curricular, al ser integrada, establece un diálogo formativo de carácter progresivo entre los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos. La síntesis anterior releva el sello de la carrera, que —desde su identidad y posicionamiento en la Región Metropolitana— se diferencia por la importancia que otorga a los estudios literarios y a las nuevas estéticas digitales en la formación de profesores/as de educación media en Lenguaje y Comunicación.

Análisis interno

La U. Central, dentro de los lineamientos estratégicos de la HJD y del *Plan Estratégico Corporativo* (PEC) 2021-2025, junto con su actualización contenida en la *Resolución 6244*, emitida el 31 de julio de 2023, ha establecido que las necesidades de formación de los/as profesionales deben responder a distintos aspectos que sustentan la propuesta formativa del profesorado de Lenguaje y Comunicación.

La carrera ha avanzado en la construcción de un Plan de Estudio que integra las políticas públicas y los resultados de los procesos de evaluación

internos y externos, constituyéndose como la materialización de un programa que responde a los desafíos de la sociedad y la cultura contemporáneas. El Perfil de Egreso y el Plan de Estudio forman docentes de Lenguaje y Comunicación a la vanguardia de la enseñanza y el aprendizaje en su campo profesional.

En concreto, los fundamentos curriculares se expresan en las siguientes asignaturas:

- 1. Formación Básica para la Vida Académica:** *Estrategias de Aprendizaje; Introducción a la Escritura Creativa; Inglés I; Inglés II; Alfabetización Digital; Contextos Sociales, Económicos y Culturales del Mundo Globalizado.*
- 2. Asignaturas interdisciplinarias con actividades de aprendizaje y servicio (A+S):** *Interdisciplinaria 1 e Interdisciplinaria 2 (A+S).*
- 3. Formación pedagógica:** *Fundamentos de la Educación; Práctica Inicial I: Identidad Profesional Docente; Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje; Práctica Inicial II: Aproximación al Sistema Educativo; Currículo y Evaluación; Educación Inclusiva; Gestión Escolar para la Transformación Educativa; Educación Socioemocional; Investigación Educativa.*
- 4. Formación disciplinar y didáctica:** *Introducción a los Estudios Lingüísticos; Introducción a la Lectura Literaria; Gramática Comunicativa del Español I; Teoría de los Géneros Literarios; Gramática Comunicativa del Español II; Literatura Antigua y Medieval; Taller de Escritura Creativa; Semántica y Pragmática; Literatura Renacentista y Moderna; Currículo para la Inclusión en Lengua y Literatura; Lingüística del Texto; Literatura Occidental Contemporánea; Didáctica y Evaluación de la Producción y la Comprensión I: Escuchar y Hablar; Análisis del Discurso; Literatura Prehispánica y Colonial; Didáctica y Evaluación de la Producción y la Comprensión II: Leer y Escribir; Psicolingüística; Literatura Hispanoamericana y Chilena Moderna; Didáctica y Evaluación de la Producción y la Comprensión III: Literatura; Teorías Literarias; Comunicación Multimodal; Literatura Hispanoamericana y Chilena Contemporánea; Didáctica y Evaluación de la Producción y la Comprensión IV: Multimodalidad; Literaturas Juveniles; Literaturas del Mundo; Comunicación Digital: Estéticas del Siglo XXI.*
- 5. Formación práctica e investigación:** *Práctica Intermedia I: Cultura Escolar y Proyecto Educativo; Práctica Intermedia II: Interacciones Docentes en el Aula; Práctica Intermedia III: Inclusión y Convivencia en el Aula; Práctica Intermedia IV: Colaboración en el Diseño de la Enseñanza; Práctica Intermedia V: Diseño Autónomo de la Enseñanza; Práctica Intermedia VI: Investigación en el Aula; Práctica Profesional I: Rol Docente en Lenguaje y Comunicación; Práctica Profesional II: Jefatura de Curso; Seminario de Grado; Seminario de Título I y Seminario de Título II.*

La propuesta de rediseño curricular se alinea con los objetivos estratégicos del PEC y del Plan Estratégico de Facultad (PEF), marcos institucionales que, junto con las normativas externas ya mencionadas, sustentan la construcción de los planes de mejora y desarrollo de las carreras. La articulación entre los criterios de acreditación, los objetivos estratégicos institucionales y los de la FED permite proponer actividades y tareas específicas con sus respectivos indicadores de logro. Así, los procesos de mejora continua son recursivos y contribuyen al monitoreo del Perfil de Egreso, al ajuste del Plan de Estudio y al seguimiento de sus indicadores académicos.

Los indicadores académicos muestran la necesidad de responder a las nuevas exigencias de la formación inicial docente en el ámbito de la lengua y la literatura. Esto se refleja en la reducción de la carga académica del Plan de Estudio, que pasa de 63 a 54 asignaturas, lo que implica la reconfiguración de las líneas formativas desde una perspectiva integrada. Asimismo, se ha buscado una mayor flexibilidad en los prerrequisitos, que permita alcanzar tiempos de titulación más acotados (TT/TTO) que los actualmente proyectados. Esta perspectiva integrada se expresa en la articulación de los saberes didácticos, disciplinares y pedagógicos durante cada tramo formativo (inicial, intermedio y final).

Los indicadores de tasa de retención de primer año, titulación y titulación oportuna de la carrera se presentan resumidos al inicio de este documento.

En conclusión, la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la U. Central releva la innovación curricular como un espacio de mejora y fortalecimiento de la formación inicial docente. De este modo, las y los titulados/as de la institución no solo poseerán un sólido dominio de su disciplina, sino que también serán agentes de cambio y transformación en las salas de clase del país. Esta premisa se respalda en el sello distintivo de la carrera, que —en conjunto con la perspectiva integrada del rediseño curricular— permite cumplir con la normativa vigente en educación, posicionando a la U. Central como un referente en la formación de profesores/as de Lenguaje y Comunicación.

Plan de Estudio

Presentación del programa

La carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación se posiciona desde un enfoque comunicativo y un enfoque cultural sobre la enseñanza y formación de futuros/as profesores/as de Lengua y Literatura. Siguiendo las recomendaciones internacionales y las políticas públicas de formación docente en Chile, la carrera articula la formación de profesionales que, desde el estudio de la lengua, la literatura y la comunicación, se constituyen en agentes y ciudadanos críticos, con capacidades para intervenir en sus contextos laborales y profesionales.

De esta manera, la carrera forma profesionales preparados/as para abordar los desafíos de la docencia en lengua, literatura y comunicación desde una perspectiva crítica, reflexiva e inclusiva, gracias a su formación con prácticas progresivas desde el primer año de estudio. Estas prácticas posibilitan que los/as estudiantes pongan a prueba los conocimientos adquiridos y enriquezcan su perfil profesional para su futuro desempeño laboral.

La propuesta y matriz formativa de la carrera se distingue por un sello que releva los estudios literarios como eje articulador en la formación de profesores/as de Lenguaje y Comunicación de la U. Central. La carrera está dirigida a estudiantes egresados/as de enseñanza media que postulen mediante el Sistema Único de Admisión y cumplan con los puntajes y ponderaciones informados por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (Demre), de acuerdo con lo establecido en la Ley 20903.

Su objetivo principal es la formación de profesionales de la educación comprometidos/as con el desarrollo integral de jóvenes. Asimismo, los/as futuros/as docentes de Lenguaje y Comunicación de la U. Central se caracterizan por un sólido conocimiento de las tendencias educativas vinculadas a la enseñanza de la lengua, la literatura y la comunicación, tanto a nivel nacional como internacional.

Perfil de Egreso

Las y los titulados/as de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la U. Central poseen competencias para el diseño, la ejecución y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, la literatura y la comunicación, con base en la normativa vigente y en los conocimientos disciplinares y didácticos propios de la educación media. Promueven una perspectiva crítica de los procesos pedagógicos involucrados en su quehacer docente y se caracterizan por su compromiso ético, reflexivo y de excelencia académica.

El/la profesional de la educación formado/a en la U. Central se distingue por su capacidad para identificar problemas y desafíos educativos contextualizados a su disciplina, con el propósito de generar respuestas didácticas tanto en el ámbito público como en el privado. Posee competencias para el trabajo colaborativo e interdisciplinar, integra el diálogo reflexivo entre teoría y práctica, y articula su quehacer con las políticas educacionales vigentes en los contextos académicos y escolares.

Asimismo, incorpora en su ejercicio profesional la perspectiva de género, la inclusión, las competencias digitales, la formación ciudadana y el desarrollo sustentable, respondiendo a los desafíos de un mundo globalizado. De este modo, potencia el desarrollo de habilidades necesarias para la enseñanza de la lengua, la literatura y la comunicación en contextos de producción y recepción de diversos géneros, promoviendo la comunicación efectiva como un pilar fundamental de su desempeño profesional.

Área de dominio	Competencias de egreso
Formación pedagógica integral	1.1. Genera experiencias de aprendizaje significativas e inclusivas a partir de los fundamentos de las ciencias de la educación, reflexionando críticamente sobre la pertinencia del saber disciplinar y didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, la literatura y la comunicación en el ámbito de la educación media.
	1.2. Implementa prácticas pedagógicas basadas en el liderazgo, la ética, la autorregulación, el trabajo colaborativo y el compromiso socioemocional en diversos contextos educativos, desarrollando un saber profesional docente orientado a la enseñanza-aprendizaje de la lengua, la literatura y la comunicación.
Formación didáctica y disciplinar	2.1. Diseña experiencias de aprendizaje que consideran la literatura como una práctica comunicativa, cultural y dialógica, mediando procesos de lectura y escritura asociados a distintos géneros literarios propios de la educación media.
	2.2. Implementa experiencias de aprendizaje sustentadas en el estudio de la lengua desde un enfoque comunicativo y cultural, abordando la producción y recepción de diversos géneros literarios y no literarios, mono y multimodales, pertinentes a los contextos de la educación media.
Formación práctica e investigación educativa	3.1. Implementa de manera reflexiva prácticas pedagógicas con compromiso ético, desempeñándose eficazmente en distintos contextos educacionales y contextualizando en el aula el conocimiento disciplinar y didáctico propio del profesorado de Lenguaje y Comunicación de educación media.
	3.2. Desarrolla conocimiento pedagógico mediante la investigación educativa, formulando problemas derivados de la práctica docente y generando respuestas pertinentes, coherentes y basadas en evidencia cuantitativa y cualitativa frente a los desafíos de la enseñanza de la lengua, la literatura y la comunicación en la educación media.

Descripción

El Plan de Estudio del programa se desarrolla en modalidad semestral, con una duración total de 10 semestres, equivalentes a 300 SCT (Sistema de créditos transferibles) distribuidos en 54 asignaturas, a razón de 30 SCT por semestre.

Se organiza en tres niveles:

- **El Ciclo Formativo Inicial** abarca desde el 1.º al 4.º semestre e incluye asignaturas de especialidad y del PEI. Culmina con un hito de evaluación intermedia de competencias.
- **El Ciclo Formativo Intermedio** se extiende del 5.º al 8.º semestre, incorporando un mayor número de asignaturas de formación disciplinar y profesional. Concluye con un segundo hito de evaluación intermedia de competencias.
- **El Ciclo Formativo Final** comprende los semestres 9.º y 10.º, donde se profundiza en el área propia de la profesión y se realiza el hito de evaluación final de competencias.

Durante el trayecto del Plan de Estudio, la carrera contempla asignaturas que incluyen horas de actividades en terreno, con el propósito de que los/as estudiantes comprendan y apliquen directamente los conocimientos en contextos pertinentes.

La carrera cuenta con diez instancias de práctica: en los semestres 1.º y 2.º se desarrolla la Práctica Inicial; entre el 3.º y el 8.º, las Prácticas Intermedias; y en los semestres 9.º y 10.º, la Práctica Profesional. Estas actividades formativas se realizan en instituciones públicas y privadas, de modo que la experiencia sea significativa, contextualizada y coherente con los resultados de aprendizaje comprometidos en el perfil de egreso.

La carrera otorga el grado académico de licenciado/a en Educación al finalizar el 8.º semestre y el título profesional de profesor/a de Lenguaje y Comunicación al término del 10.º semestre.

PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN				
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN				
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5
Fundamentos de la Educación	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje	Currículum y Evaluación	Educación Inclusiva	Gestión Escolar para la Transformación Educativa
Introducción a los Estudios Lingüísticos	Gramática Comunicativa del Español I	Gramática Comunicativa del Español II	Semántica y Pragmática	Lingüística del Texto
Introducción a la Lectura Literaria	Teoría de los Géneros Literarios	Literatura Antigua y Medieval	Literatura Renacentista y Moderna	Literatura Occidental Contemporánea
Formación para la Vida Académica I	Formación para la Vida Académica II	Taller de Escritura Creativa	Currículum para la Inclusión en Lengua y Literatura	Didáctica y Evaluación de la Comprensión y Producción I: Escuchar y Hablar
Curso Sello Institucional I: Inglés I	Curso Sello Institucional II: Inglés II	Curso Sello Institucional III	Curso Sello Institucional IV	Interdisciplinar
Práctica Inicial I: Construcción de la Identidad profesional Docente	Práctica Inicial II: Aproximación al Sistema Educativo Chileno	Práctica Intermedia I: Cultura Escolar y Proyecto Educativo	Práctica Intermedia II: Interacciones Docentes en el Aula. Hito 1	Práctica Intermedia III: Inclusión y Convivencia en el Aula

 Área Formación Profesional
  Área Formación Disciplinar
  Área Formación General
  Área Formación Complementaria

R/A DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

EDUCACIÓN

SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10
Educación Socioemocional	Investigación Educativa	Seminario de Grado	Seminario de Título I	Seminario de Título II
Análisis del Discurso	Psicolingüística	Comunicación Multimodal	Literaturas del Mundo	Comunicación Digital: Estéticas del Siglo XXI
Literatura Prehispánica y Colonial	Literatura Hispanoamericana y Chilena Moderna	Literatura Hispanoamericana y Chilena Contemporánea		
Didáctica y Evaluación de la Comprensión y Producción II: Leer y Escribir	Didáctica y Evaluación de la Comprensión y Producción III: Literatura	Didáctica y Evaluación de la Comprensión y Producción IV: Multimodalidad		
Interdisciplinar A+S	Teorías Literarias	Literaturas Juveniles		
Práctica Intermedia IV: Colaboración en el Diseño de la Enseñanza	Práctica Intermedia V: Diseño Autónomo de la Enseñanza	Práctica Intermedia VI: Investigación en el Aula. Hito 2	Práctica Profesional I: Rol Docente en Lenguaje y Comunicación	Práctica Profesional II: Jefatura de Curso. Hito 3

ión Pedagógica

La malla curricular puede experimentar cambios debido a que está sujeta a revisión.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Bouchiba Ghlamallah, Z. (2011). Promover la lectura invitando a la cultura. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (Vol. I, pp. 239-248). Actas del XXI Congreso Internacional de Asele.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence - revisited* (2.ª ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Carter, R. (2016). *Creating writers: A creative writing manual for schools*. Routledge.
- CNA. (2021). *Criterios y estándares para la acreditación de programas y carreras de pedagogía*. CNA. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOG%C3%8DA.pdf>
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/complementario/
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge.
- DDA. (2024). *Perfil de egreso: orientaciones para la redacción de la glosa*. U. Central.
- Fernández, M. D., Malvar, M. L. y Vázquez, S. (2001). El prácticum en Pedagogía: Una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum (pp. 1-10). Unicopia.
- Gómez Sacristán, M. L., Madrigal López, M. J. y Luisa, M. (2017). El componente lúdico y la literatura en la clase de ELE. En A. M. Cestero Mancera y I. Penadés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 757-810). Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Halliday, M. A. K. (2005). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Lomas, C. (2003, 26 de mayo). Leer para entender y transformar el mundo [Conferencia]. Seminario Internacional «La educación que queremos», Madrid.
- Lomas, C. (2014). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Neisa.
- Lotman, I. M. (1970). La semiótica de la cultura y el concepto de texto. En R. Barthes y otros, *Estructuralismo y literatura* (pp. 77-82). Nueva Visión.
- Medina, L. M. (2000). Gramadínámica: una propuesta teórico-metodológica para estimular la competencia comunicativa a partir de la gramática. *Onomázein*, (5), 295-299.
- Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.
- Morán, M. (2023, 13 de septiembre). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Munita, F. (2019). «Volver a la lectura», o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Oliva Figueroa, I. (2008). Conocimiento, universidad y complejidad: bosquejos epistémicos y metodológicos para una vinculación transdisciplinaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 227-243. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci>
- Perkins, D. (2017). *Educación para un mundo cambiante: Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro*. Ediciones SM España.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 1-10. <https://doi.org/10.4067/s0071-17132001003600010>
- Project Zero. (2016). *Project Cero Harvard: Una historia personal*. Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/resources/project-cero-harvard-una-historia-personal>
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 23, 367-383. <https://doi.org/10.5944/signa.vol23.2014.11756>
- Rodríguez Zoya, L. y Aguirre, J. (2009). Teorías de la complejidad y ciencias sociales: nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30(2). Universidad Complutense de Madrid. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18120143010.pdf>
- Savignon, S. J. (1976). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED135245>
- Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. En J. I. Lontos (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (Vol. 1, pp. 1-7). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Scheffel, T. L., Cameron, C., Dolmage, L., Johnston, M., Lapensee, J., Solymar, K. y Wills, M. (2018). A collaborative children's literature book club for teacher candidates. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 57(1), 1-10.
- Shoemaker, B. (1989). Integrative education: A curriculum for the twenty-first century. *OSSC Bulletin*, 33(2). <https://eric.ed.gov/?id=ED311602>
- U. Central. (2023). *Proyecto Educativo Institucional (Resolución 6244/2023)*. Recuperado de <https://www.ucentral.cl/ucentral/site/docs/20120904/2012004111323/pei2023.pdf>
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Aique.
- Zabalza, M. A. (2011). Formación del profesorado universitario: Mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3), 397-423.
- Zaleski, J. M. (1997). *Teachers in transition: The experience of teachers in a «Teachers as Readers» group* [Tesis doctoral inédita]. New York University.

Carrera de Educación Parvularia

IDENTIFICACIÓN DE LA CARRERA

- **Título profesional otorgado:** Educador/a de Párvulos.
- Mención en Innovaciones Curriculares
- **Grado académico:** Licenciada/o en Educación
- **Jornada y modalidad de la carrera:** completa, diurna, semestral
- **Resolución vigente (si aplica):** Resolución 5454, Plan de Estudio PA07
- **Duración:** 10 semestres
- **Sede/s en la que se imparte:** Santiago
- **Tipo de ajuste curricular:** rediseño
- Acreditada el año 2020 (6 años)

Indicadores clave

Santiago	Mediciones/años					
Indicadores	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matrícula nueva	24	10	9	8	18	43
Matrícula total	110	91	73	60	60	86
Retención primer año	85,2 %	70,8 %	70 %	100 %	85,7 %	83,3 %
Deserción primer año	14,8 %	29,2 %	30 %	0 %	14,3 %	16,7 %
Titulación total	29,4 %	51,5 %	8,8 %	37,5 %	36 %	48,1 %
Titulación oportuna	50 %	65,6 %	50 %	60,6 %	35,3 %	50 %
Empleabilidad primer año	65,4 %	66,7 %	63,3 %	55,6 %	s/i	s/i
Empleabilidad segundo año	--	80 %	73,3 %	73,8 %	s/i	s/i

Notas:

- La carrera de Educación Parvularia en la sede Santiago inició sus actividades académicas en 1982.
- La medición de 2024 se presenta de forma preliminar para cada uno de los indicadores, con información disponible al 30 de abril.
- Las mediciones de retención y deserción de primer año corresponden a las cohortes 2018-2023 (Santiago).
- Las mediciones de los indicadores de titulación corresponden a las cohortes 2012-2017 en la sede Santiago.
- Los datos de empleabilidad de primer y segundo año son obtenidos desde el portal mifuturo.cl, medición del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), los cuales se presentan a nivel de carrera genérica. La última medición disponible corresponde a 2023, publicada en los buscadores de mifuturo.cl 2023-2024.
- La empleabilidad de segundo año se encuentra medida y publicada a partir de la medición de 2020, en mifuturo.cl.

Justificación del rediseño

Antecedentes externos

Tendencia internacional

Las tendencias internacionales que sustentan la educación infantil hoy relevan una práctica educativa crítica, incorporada transversalmente en el rediseño a través de las actividades prácticas de los diez semestres. Se enfatiza en: construcción de la identidad profesional docente; aproximación al sistema educacional chileno; ambientes de aprendizaje; modalidades curriculares; situaciones de aprendizaje para nivel sala cuna y nivel medio; situaciones de aprendizaje para nivel transición; innovación curricular en contextos educativos diversos; proyecto de innovación curricular; rol de la educadora; y transformación educativa. Cada denominación otorga un sentido específico a las prácticas.

Se adopta un enfoque reflexivo y crítico que entiende la práctica como el escenario natural para evidenciar las competencias declaradas. La teoría abordada en las asignaturas del Plan de Estudio debe expresarse en la línea práctica, abordando dimensiones procedimentales, actitudinales y metacognitivas, y promoviendo un quehacer crítico del/de la estudiante que conciba la práctica como una instancia transformadora de la realidad educativa y social.

Desde un segundo eje, se incorpora la sostenibilidad en todas sus aristas mediante las asignaturas *Exploración del Entorno Natural en Educación Parvularia* y *Comprensión del Entorno Sociocultural en Educación Parvularia*, que sitúan la sostenibilidad desde el cuidado del medio ambiente y el desarrollo socioeconómico y cultural propios de la educación inicial. Esta línea se complementa con *Didáctica del Desarrollo Sostenible*, en la cual se aplican didácticamente los saberes naturales y socioculturales previos. Se asume, además, la atención a la diversidad como eje transversal presente tanto en las prácticas como en asignaturas como *Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje*, *Educación Inclusiva*, *Educación Socioemocional*, *Aprendizaje y Neurodesarrollo del Párvulo*, *Familia, Comunidad y Territorio*, y en la *Mención en Innovaciones Curriculares* (Módulo de Inclusión), además de la *Práctica en Innovación Curricular en Contextos Educativos Diversos*.

En coherencia con la literatura internacional, se releva la neuroeducación para consolidar un trabajo efectivo con emociones y sentimientos (Blas y Riquelme, 2020). Este eje se expresa específicamente en *Aprendizaje y Neurodesarrollo del Párvulo*, que aborda la transformación y maduración del sistema nervioso central desde la gestación hasta la infancia, las habilidades por etapa y el aporte de la educación parvularia a un desarrollo pleno.

Se destaca también el papel de las neurociencias en la formación docente (Calzadilla, 2017) y la pedagogía de lo bello (Musaio, 2023), que trasciende la creación de contextos seguros hacia ambientes propicios para el aprendizaje y climas relacionales positivos, promoviendo aprendizajes

profundos. Convergen aquí asignaturas de la línea de práctica y, en particular, *Teoría y Práctica de la Educación Parvularia*, *Ambientes de Aprendizaje Inclusivos* y *Gestión de Aula Mediada*.

Otro referente internacional es la consideración del contexto del/de la infante —familia, comunidad y territorio—, en diálogo entre arquitectura y pedagogía desde la perspectiva Reggio Emilia (Hoyuelos, 2015). Por ello, se complementa la visión tradicional de familia y comunidad con *Familia, Comunidad y Territorio*, atendiendo la particularidad de cada territorio y sus rasgos culturales.

En síntesis, la adopción curricular integra como ejes la práctica educativa crítica, la sostenibilidad, la diversidad, la neuroeducación y el neurodesarrollo, la pedagogía de lo bello y la consideración del territorio.

Tendencia nacional

En cuanto a las tendencias nacionales en la formación de educadores/as de párvulos, resulta necesario considerar los elementos que inspiran la revisión de los procesos formativos y la reformulación de la propuesta de la carrera. Estos corresponden al marco normativo nacional, el análisis comparativo con la oferta nacional y la empleabilidad.

En relación con el marco normativo nacional, de acuerdo con los antecedentes proporcionados por las *Bases curriculares de la educación parvularia* (Mineduc, 2018), se destacan como elementos fundamentales nuevos requerimientos formativos para la primera infancia y la promoción de un currículo cada vez más inclusivo, con énfasis en la formación integral, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación valórica, la ciudadanía, el bienestar integral y el desarrollo sustentable. También se releva el papel de la comunidad educativa, la familia, la pedagogía en la educación parvularia y el trabajo colaborativo con el equipo de aula.

En cuanto a conocimientos, habilidades y competencias para el desarrollo profesional, son especialmente relevantes los planteamientos del *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia* (Mineduc, 2019b), que expresa en sus cuatro dominios la calidad y proyección del profesional en formación: preparación para el proceso de enseñanza-aprendizaje (dominio A); creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (dominio B); enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y niñas (dominio C); y compromiso y desarrollo profesional (dominio D).

Por otra parte, los *Estándares pedagógicos y disciplinares de la educación parvularia* (Mineduc, 2012a) relevan la importancia de la profesión como base del sistema educativo y describen las habilidades profesionales básicas que deben caracterizar al futuro profesional, tales como el trabajo colaborativo, la autonomía, la flexibilidad, la capacidad de innovar, la disposición al cambio y la proactividad. Asimismo, los *Estándares disciplinares para la enseñanza* delimitan los conocimientos teóricos y didácticos relativos a tres áreas del desarrollo personal y social —autonomía,

identidad y convivencia— y cinco áreas de aprendizaje —artes, lenguaje verbal, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales—, consideradas como ámbitos fundamentales dentro del Plan de Estudio (Mineduc, 2012b, p. 43). Junto con ello, se destacan lineamientos pedagógicos asociados al currículo, la evaluación, la gestión y la enseñanza del inglés, poniendo énfasis en la comunicación eficaz tanto en la lengua materna como en una segunda lengua, la cultura global, la ética, el análisis cuantitativo (investigación y estadística) y el uso de herramientas tecnológicas. Dentro de esta línea, se releva también la importancia de las prácticas como instancia que articula lo disciplinar y lo pedagógico, integrando el desarrollo evolutivo y la comunicación oral y escrita.

En el análisis comparativo con la oferta nacional, se revisaron seis universidades de la Región Metropolitana con prestigio similar en la formación de educadores/as de párvulos. Este análisis se centró en los perfiles de egreso y sellos formativos de cada institución, identificando coincidencias en elementos como la capacidad de generar propuestas curriculares pertinentes, el valor del juego, el compromiso social, la participación de las familias, la reflexión crítica, la atención a la diversidad y las características socioculturales, económicas y políticas de los contextos. También se observa un énfasis compartido en el diseño e implementación de procesos educativos inclusivos, innovadores, articulados, lúdicos y pertinentes; el liderazgo en equipos de aula; el desarrollo de investigación situada; el manejo de un segundo idioma y de recursos tecnológicos; y la formación de profesionales con enfoque de derechos, inclusión, justicia social y sustentabilidad. Algunas instituciones incorporan además un sello humanista cristiano y el conocimiento del desarrollo biopsicosocial del párvulo de 0 a 6 años.

En particular, los diferentes programas coinciden en torno al conocimiento del desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años, la capacidad de diseñar propuestas educativas contextualizadas, la implementación de ambientes de aprendizaje adecuados, la pedagogía en contextos inclusivos, el juego como herramienta fundamental del aprendizaje, un sólido conocimiento disciplinar y pedagógico [en coherencia con los estándares de la profesión y el *Marco para la buena enseñanza* (Mineduc, 2019b)] y la formación de un profesional reflexivo sobre su práctica y su campo de estudio.

El Perfil construido y validado por la carrera destaca elementos distintivos que fortalecen su propuesta formativa en comparación con otras instituciones. Entre ellos se encuentran el análisis, diseño, gestión e implementación de ambientes y experiencias de aprendizaje inclusivos, diversos y pertinentes; la perspectiva de género, fortalecida en la Mención; la integración disciplinar entre ciencia y arte; la innovación curricular; y la gestión de proyectos y programas de educación inicial tanto convencionales como no convencionales. Asimismo, releva la neuroeducación, el desarrollo sostenible desde las ciencias naturales, sociales y la didáctica, y la evaluación auténtica en educación infantil. La investigación situada en contextos reales permite, además, promover un aprendizaje contextual que integra todas las áreas de desarrollo mencionadas.



El rediseño de la carrera logra incorporar elementos claves en la concepción y el desarrollo de las infancias, sustentados en el juego, los lenguajes artísticos, las ciencias y las didácticas específicas, consolidando un sello propio en torno a las modalidades curriculares, los ambientes de aprendizaje y la innovación. Esta actualización se nutre de la retroalimentación de egresados/as, docentes, estudiantes y expertos/as, quienes aportaron desde sus distintos ámbitos a la definición del Perfil de Egreso y los elementos identitarios de la carrera.

En cuanto a las mallas de los programas de formación inicial de educadores/as de párvulos que se imparten en la Región Metropolitana, se observa que la duración de los programas varía entre ocho y diez semestres, organizados en ciclos formativos que, por lo general, incluyen un nivel inicial o básico (del 1.º al 4.º semestre) y un segundo ciclo o nivel que se extiende hasta el 8.º o 10.º semestre, según la duración total. En la propuesta de la carrera de Educación Parvularia de la U. Central, la duración es de diez semestres, con una progresión que avanza desde un nivel introductorio hacia la profundización disciplinar y didáctica, culminando con la *Mención en Innovaciones Curriculares I* y *Mención en Innovaciones Curriculares II*, el *Seminario de Título I* y *Seminario de Título II* y la *Práctica Profesional I* y *Práctica Profesional II*.

Respecto del sistema de créditos transferibles (SCT), la mayoría de los programas consideran 300 créditos, en concordancia con el Marco nacional de cualificaciones (Mineduc, 2016, p. 32) para el título de profesional avanzado. Del mismo modo, todos los programas conducen al grado de licenciado/a en educación, conforme a la Ley 20903 (Mineduc, 2016b), criterio que se alinea con la propuesta de la carrera en la U. Central.

Empleabilidad

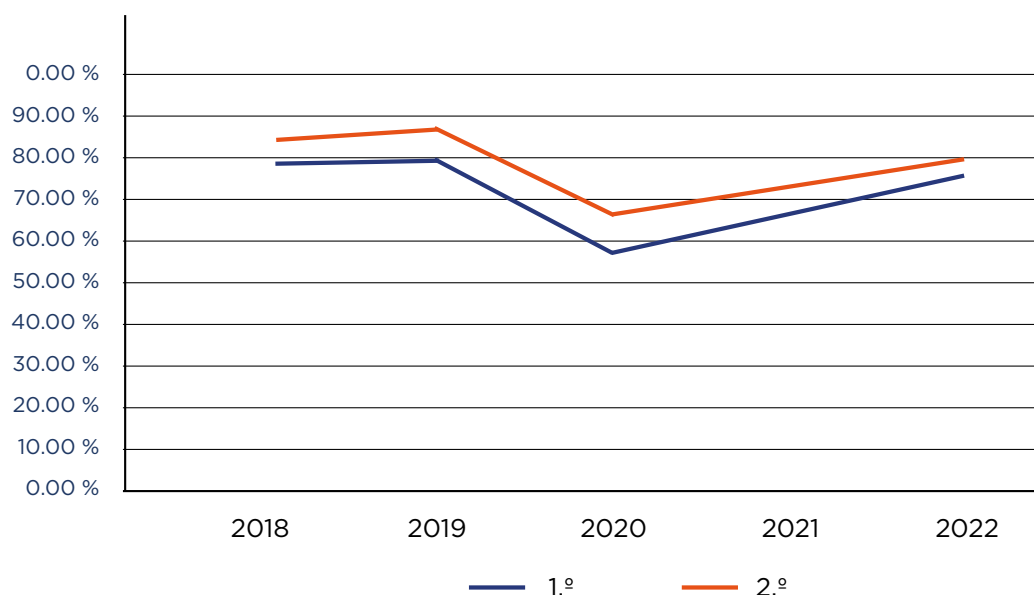
Junto con los antecedentes expuestos, tanto a nivel de rediseño como de innovación curricular, resulta relevante analizar los elementos vinculados al desarrollo de la empleabilidad en el ámbito de la educación inicial, con el propósito de determinar la posición de la carrera en relación con el medio laboral.

La tendencia en la empleabilidad de las y los egresados/as de Educación Parvularia alcanza un 66,9 % durante el primer año y un 73,7 % en el segundo año de titulación. Al observar la evolución entre 2018 y 2022, se aprecia que en 2018 las cifras fueron de 78,2 % y 84,2 % para el primer y segundo año, respectivamente. En 2019, la empleabilidad correspondió a 79,1 % y 86,1 %; mientras que en 2020 se registró una disminución significativa, con 57,7 % en el primer año y 66,6 % en el segundo. Esta baja, cercana al 20 %, se relaciona directamente con la crisis sanitaria por covid-19, que implicó confinamientos prolongados y una reducción generalizada de la empleabilidad a nivel mundial.

Durante 2021, la empleabilidad alcanzó 66,6 % en el primer año y 72,7 % en el segundo. Finalmente, en 2022 se observó una recuperación, con 74,4 %

en el primer año y un incremento de 5,2 puntos porcentuales en el segundo, alcanzando un 79,6 % en total (Mifuturo.cl, s.f.).

Gráfico 1. Gráfico empleabilidad educación parvularia



Fuente: Datos obtenidos de www.mifuturo.cl (Mineduc, s. f.).

En este escenario, la carrera de Educación Parvularia de la U. Central presenta una empleabilidad de 66,9 % al primer año de egreso, cifra que aumenta a 73,7 % durante el segundo año, según el portal nacional *Mi Futuro* (Mineduc, s. f.).

En coherencia con estos datos y considerando los aportes de egresados/as, empleadores y expertos/as en educación infantil sobre las necesidades del medio laboral y social, destacan los siguientes aspectos. Tanto en el grupo focal realizado con egresadas (3 participantes) como en la encuesta aplicada a siete de ellas, se relevó la importancia de la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales y el fortalecimiento del trabajo con las familias, entre otros elementos que integran las prácticas.

En lo que respecta a los empleadores (4), se subrayó la necesidad de considerar en la formación profesional la inclusión educativa, el trabajo en equipo, la atención a necesidades educativas especiales, la colaboración y las interacciones pedagógicas. Complementariamente, los cuestionarios dirigidos a este mismo grupo destacan la importancia de la innovación educativa, la interacción colaborativa e innovadora y la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas.

Respecto de las indicaciones de expertos/as y profesionales del área, se convocó inicialmente a la doctora María Victoria Peralta —Premio Nacional de Educación 2019 y especialista en educación infantil— a una sesión del Comité Curricular de Carrera. En dicha instancia, se destacaron como elementos esenciales de una propuesta curricular la pertinencia cultural, los programas no formales, las políticas públicas, la promoción de la salud mental y los estilos de vida saludables, el autocuidado, el interés superior de niños y niñas, y la integración psicopedagógica en la práctica profesional, entre otros aspectos.

Posteriormente, en abril de 2024, se validó el Perfil de Egreso diseñado por la carrera con 5 expertos/as disciplinares. Los criterios de evaluación se centraron en la identificación del Sello Institucional de la U. Central, las competencias clave del Perfil, el campo ocupacional, el sello diferenciador frente a otras instituciones, la integración entre saber pedagógico y estándares disciplinares, y la coherencia de las competencias declaradas.

A partir de los análisis y aportes mencionados, la propuesta de rediseño de la carrera responde a la necesidad de relevar formativamente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Este aspecto se integra en asignaturas como *Inclusión Educativa*, *Ambientes de Aprendizaje Inclusivos*, *Aprendizaje y Neurodesarrollo del Párvulo* y *Mención en Innovaciones Curriculares I*, junto con una clara progresión de prácticas desde el 1.º hasta el 10.º semestre. Además, se incorpora el trabajo con familia y comunidad desde la perspectiva del territorio, considerando las características y necesidades contextuales de los párvulos.

En continuidad con esta línea, el trabajo con planificaciones diversificadas se aborda en las asignaturas *Currículo y Evaluación de la Educación Parvularia*, mientras que las temáticas vinculadas a salud mental y estilos de vida saludables se desarrollan en *Aprendizaje y Neurodesarrollo del Párvulo* y *Salud Integral del Párvulo*.

Antecedentes internos

El actual proceso de innovación curricular desarrollado por la carrera de Educación Parvularia se sustenta en los principios institucionales expresados en la visión, misión y valores de la U. Central. En este sentido, la carrera promueve, en cuanto a su visión, el transformarse en líderes de la formación de educadoras/es de párvulos con un sentido profundamente humanistas, críticas/os y democráticas/os, como principales elementos valóricos que se intenta promover.

Asimismo, en su misión destaca elementos promotores de la interdisciplina, la reflexión crítica y la gestión y liderazgo, entre otros.

Generar e incrementar el saber interdisciplinar propio del área, a través de la reflexión crítica, que le permita contribuir a la transformación social en aras del bien común. Formar profesionales de excelencia en el ámbito de la educación parvularia mediante el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, que gestionan y lideran procesos educativos integrales, democráticos y participativos, comprometiéndose con su rol profesional y de agente transformador. (FED, 2023)

Cada uno de estos elementos considera la perspectiva de los valores institucionales: integridad, libertad, tolerancia, excelencia, solidaridad, justicia, dignidad, inclusión y diversidad.

Respecto del modelo educativo y, en particular, del currículum adoptado por la institución, este se consolida en un enfoque de competencias, definido por la integración de múltiples saberes y desempeños, el uso de metodologías de enseñanza activas y el diseño de experiencias de aprendizaje y evaluación que faciliten la integración y movilización de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales-valóricos. Se enfatiza, además, la multidimensionalidad de la formación en los ámbitos social, valórico, afectivo y cognitivo, entre otros (*Resolución 6244*, U. Central, 2023, p. 6). Este enfoque ha sido ampliamente adoptado por la carrera en todos sus procesos, consolidando experiencia en el diseño de trayectorias formativas, matrices de tributación e instancias evaluativas. En el marco del actual proceso de innovación curricular, se proyecta el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje que visibilicen con mayor claridad los componentes del modelo adoptado.

En cuanto al sello formativo de la U. Central y su relación con los lineamientos de la carrera, este se compone de cinco ejes: enfoque crítico; géneros, diversidades e inclusión; desarrollo sustentable; alfabetización digital; e internacionalización. En concordancia con ello, la carrera ha integrado asignaturas que tributan a dichos ejes, tales como *Educación Inclusiva*, *Alfabetización Digital*, *Liderazgo Político y Responsabilidad Ciudadana*, *Gestión para la Transformación Educativa* y *Mención en Innovaciones Curriculares*, en las que se incorpora la inclusión desde la perspectiva de género y la alfabetización digital.

En relación con el desarrollo de la interdisciplinariedad, la propuesta de innovación curricular a la cual la carrera se adscribe integra elementos pedagógicos y disciplinares, destacando componentes de formación general y formación profesional. La carrera ha consolidado, a lo largo del tiempo, la integración de disciplinas afines al interior de una misma asignatura, lo que la distingue de otras propuestas formativas. Esta integración se expresa en asignaturas como *Didáctica del Lenguaje Plástico y Musical en Educación Parvularia*, *Didáctica del Desarrollo Sostenible en Ciencias Naturales y Sociales*, *Integración de Saberes Pedagógicos y Disciplinarios*, *Didáctica del Lenguaje y la Literatura y Juego y Aprendizaje en el Párvulo*, entre otras.

Finalmente, es necesario destacar que el rediseño de la carrera se encuentra completamente alineado con el proyecto de la FED y con las políticas públicas vigentes. Ello ha sido avalado por el Comité Curricular de Carrera, que ha participado activamente en la definición de los dominios y las competencias derivadas de la normativa. Asimismo, la línea de formación práctica está articulada con el Modelo de Prácticas de la FED, en sus ámbitos formativo, de progresión de la práctica reflexiva, de componentes del modelo, de gestión y de evaluación.

PEF y plan de acción y/o mejora de la carrera

En relación con la propuesta de innovación curricular de la carrera y los indicadores asociados al estado actual del programa, se observa que los años con menor retención corresponden a 2020 y 2021, con 70,8 % y 70 %, respectivamente. Este descenso se explica por el contexto de pandemia, durante el cual muchas estudiantes abandonaron sus estudios debido a las dificultades del formato de enseñanza a distancia y a factores económicos derivados de la crisis sanitaria. Esta situación fue compartida a nivel nacional y afectó a múltiples instituciones de educación superior.

En cuanto al tiempo de titulación, la medición del período 2018-2022 evidencia una variación entre 1,10 años (2018) y 1,41 años (2022). En este sentido, la propuesta de rediseño busca mejorar dichos indicadores mediante un Plan de Estudio sustentado en elementos pertinentes y contextualizados frente a las demandas y lineamientos políticos y sociales de la educación infantil. Esta mejora se concreta en la incorporación de los lenguajes artísticos como disciplinas nucleadas, el fortalecimiento de la línea de Desarrollo Sostenible —con atención diferenciada al entorno natural, sociocultural y a la didáctica correspondiente— y la creación de nuevas asignaturas como *Ambientes de Aprendizaje Inclusivos*, *Currículum y Evaluación de la Primera Infancia* y *Gestión de Aula Mediada*. Además, se incorpora el concepto de «territorio» en la asignatura *Familia y Comunidad*, con el fin de relevar la dimensión contextual y sociocultural del proceso educativo.

Asimismo, se incluyen asignaturas como *Aprendizaje y Neurodesarrollo Infantil* y *Salud Integral en la Primera Infancia*, que refuerzan una visión holística del desarrollo infantil. La línea de práctica disciplinar también se fortalece, estableciendo focos específicos en cada etapa: *Ambientes de Aprendizaje*, *Modalidades Curriculares*, *Contextualización de Niveles Sala Cuna, Medio y Transición*, *Innovación Curricular en Contextos Educativos Diversos*, *Proyecto de Innovación Curricular* y *Práctica Profesional* centrada en el rol docente y la transformación educativa.

La incorporación de estos elementos contribuye a la consistencia y atractivo del nuevo Plan de Estudio, promoviendo el interés de futuras/os estudiantes y mejorando la retención y el rendimiento académico mediante una propuesta integrada, práctica y vinculada a temáticas y disciplinas de interés.

Respecto de la variable «tiempo de titulación», esta podría optimizarse si se resguardan, en la resolución que regule el Plan de Estudio, los requisitos y correquisitos asociados a la trayectoria formativa, evitando obstáculos académicos que limiten la continuidad de los estudios.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental vincular los procesos de acreditación (actualmente con 6 años de vigencia) con la revisión del Perfil de Egreso, las competencias asociadas, la Malla Curricular y el Plan de Estudio, en coherencia con los criterios relativos al Perfil de Egreso, los resultados del proceso formativo y la formación práctica. Este análisis proporciona los insumos necesarios para realizar un rediseño ajustado a las demandas y apreciaciones de los distintos actores involucrados.

En cuanto al cuerpo docente de la carrera, la validación del Perfil de Egreso y sus modificaciones ha sido ampliamente debatida en las reuniones del Comité Curricular de Carrera. Estas instancias han permitido contrastar el Perfil, la Malla y el Plan de Estudio con las necesidades del medio laboral, las políticas públicas y los referentes nacionales de educación infantil. Producto de este proceso, se elaboró el documento *Diagnóstico del rediseño curricular, carrera de educación parvularia* (enero 2024), que reúne los antecedentes y reflexiones del equipo docente en torno a los principales aspectos a considerar tanto en la revisión del plan vigente como en la nueva propuesta.

En este contexto, la propuesta de rediseño se centra en elementos directamente vinculados al estado del arte de la disciplina a nivel mundial: práctica educativa crítica, sostenibilidad del planeta, atención a la diversidad, neuroeducación, pedagogía de lo bello y consideración del contexto del/de la infante. Además, considera las características del medio laboral en el que se desempeñarán las futuras egresadas, a través de prácticas progresivas desde el primer año en diversos contextos educativos: salas cuna, jardines infantiles, escuelas, colegios y modalidades no convencionales de educación infantil. Esta estructura se sustenta en políticas públicas y referentes clave, como las *Bases curriculares de la educación parvularia* (Mineduc, 2018), el *Marco para la buena enseñanza* (Mineduc, 2019b), la *Hoja de ruta de la educación parvularia* (Mineduc, 2022) y los *Estándares pedagógicos y disciplinares de la carrera de educación parvularia*, lo que garantiza pertinencia y coherencia formativa.

Esta orientación práctica e integral favorece la motivación de los/as estudiantes, dado que aborda todas las áreas de desarrollo del niño y la niña, tanto desde una perspectiva diagnóstica como didáctica, promoviendo un aprendizaje significativo y situado. La propuesta se acompaña de una línea de práctica continua desde primero a quinto año, donde los/as estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en contextos reales. Además, se conservan asignaturas fundamentales como *Juego y Aprendizaje en el Párvulo*, *Psicomotricidad*, *Currículum*, *Evaluación*, *Desarrollo Sostenible*, *Lenguajes Artísticos*, *Lenguaje y Literatura*, *Matemáticas y Gestión de Proyectos*, entre otras.

En esta misma línea, se destaca la *Mención en Innovaciones Curriculares*, ampliamente valorada por estudiantes, docentes, egresados/as y empleadores/as, por su aporte reflexivo y por entregar herramientas para implementar innovaciones en distintos ámbitos, como artes, evaluación, inclusión y programas no formales.

Del mismo modo, se resalta la trayectoria diferenciadora de la carrera de Educación Parvularia de la U. Central respecto de otras instituciones, por su énfasis en modalidades no convencionales de educación infantil. Esta mirada integral y abierta se concreta en asignaturas como *Teoría y Práctica de la Educación Parvularia*, *Práctica en Ambientes de Aprendizaje*, *Práctica en Modalidades Curriculares*, *Mención en Innovaciones Curriculares I* y *Mención en Innovaciones Curriculares II*.

En definitiva, el rediseño se fundamenta en un análisis exhaustivo del estado del arte de la educación infantil, tanto a nivel país como internacional, destacando una práctica educativa crítica, la sostenibilidad del planeta, la atención a la diversidad, la neuroeducación, la pedagogía de lo bello y la valoración del contexto del/de la infante. Estos elementos configuran el sello distintivo de la carrera, expresado en una propuesta curricular que integra innovaciones como los lenguajes artísticos en vínculo directo con la pedagogía de lo bello (Musaio, 2023), el juego como herramienta de aprendizaje, la gestión de aula mediada, las prácticas en ambientes de aprendizaje, las modalidades curriculares, los programas no formales, la innovación curricular en ambientes educativos diversos, el proyecto de innovación curricular y una práctica profesional que sintetiza todas estas dimensiones.

Asimismo, la *Mención en Innovaciones Curriculares* incorpora elementos identitarios como la inclusión, la innovación curricular, las artes integradas, la tecnología y la evaluación auténtica.

Cada uno de estos componentes se desarrolla en coherencia con las políticas educativas que orientan la educación parvularia en Chile —las *Bases curriculares de la educación parvularia* (Mineduc, 2018), el *Marco para la buena enseñanza* (Mineduc, 2019b) y los *Estándares pedagógicos y disciplinares*—, lo que reafirma la calidad, pertinencia y consistencia de la propuesta de rediseño frente a los modelos de otras instituciones formadoras del país.

Plan de Estudio

Presentación del programa

La carrera de Educación Parvularia de la U. Central se orienta al estudio del desarrollo y aprendizaje de niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años, en coherencia con los requerimientos del medio laboral y con los procesos educativos vigentes a nivel chileno e internacional. Sustenta su quehacer en un modelo educativo sólido, que promueve la integración disciplinar y la formación de profesionales capaces de propiciar un crecimiento integral en la primera infancia.

La propuesta formativa enfatiza la implementación de prácticas pedagógicas efectivas que reconozcan la importancia y las particularidades de esta etapa del desarrollo. La carrera se encuentra acreditada por seis años en dos periodos consecutivos, destacando especialmente en la línea de prácticas, que se desarrolla tanto en modalidades y programas no convencionales o alternativos de educación de párvulos como en espacios educativos convencionales.

Asimismo, resalta la *Mención en Innovaciones Curriculares*, que proporciona herramientas para intervenir de manera creativa e innovadora en los currículos propios de la educación infantil, acompañada de una práctica vinculada directamente con dicha mención.

El cuerpo académico de la carrera está compuesto en su totalidad por profesionales con grados de magíster y/o doctorado, especialistas en diversas áreas de la educación de párvulos. Las y los docentes poseen una destacada trayectoria formativa y son reconocidos por su excelencia académica y compromiso con la formación inicial docente.

La carrera está dirigida a egresadas/os de enseñanza media que postulen a través del Sistema de Acceso del Demre y cumplan con los puntajes y ponderaciones establecidas, conforme a lo dispuesto por la Ley 20903. Su propósito es formar profesionales de alto nivel, comprometidos con la educación y el bienestar integral de la infancia, mediante la integración disciplinar, la reflexión crítica y el compromiso social. De este modo, la carrera impulsa innovaciones curriculares y el desarrollo de propuestas pedagógicas no convencionales que contribuyen a fortalecer la educación infantil en Chile.

Perfil de Egreso, dominios y competencias de egreso

Las y los titulados de la carrera de Educación Parvularia de la U. Central son competentes para analizar, diseñar, gestionar e implementar ambientes y experiencias de aprendizaje inclusivos, significativos y pertinentes, con un conocimiento actualizado del currículum y de la didáctica específica de la educación infantil, así como del desarrollo y aprendizaje del niño y la niña, desde una perspectiva de género y de territorio.

Aportan soluciones a diversas problemáticas en los contextos educativos, niveles, modalidades y programas de la educación parvularia en que se desempeñen, con un enfoque crítico, inclusivo y sostenible, aplicando competencias digitales y promoviendo una formación ciudadana en un mundo globalizado. Asimismo, fomentan la integración entre ciencia y arte, contribuyendo e innovando en propuestas curriculares y en la gestión de proyectos educativos.

Cuentan con habilidades de liderazgo que les permiten generar un trabajo colaborativo, inter y multidisciplinario en diferentes instituciones públicas y privadas de atención a la primera infancia —como salas cuna, jardines infantiles, escuelas, colegios y programas convencionales y no convencionales de educación infantil—, favoreciendo la participación democrática de los distintos integrantes de la comunidad de aprendizaje. Su desempeño se caracteriza por el compromiso ético, la adaptabilidad a los cambios tecnológicos, científicos y sociales, y la búsqueda permanente de la mejora en la educación de la primera infancia.

Área de dominio	Competencias de egreso
Formación didáctica y disciplinar	1.1. Generar experiencias de aprendizaje significativas e inclusivas, a partir de los fundamentos de las ciencias de la educación, para instalar prácticas pedagógicas reflexivas y pertinentes que respondan a la diversidad de los párvulos en múltiples contextos.
	1.2. Implementar prácticas pedagógicas basadas en el liderazgo, la ética, la autorregulación, el trabajo colaborativo y el compromiso socioemocional, en diversos contextos educativos, para favorecer el acceso, la participación plena y el progreso de todos los párvulos desde un enfoque de derechos.
Formación práctica e investigación educativa	2.1. Implementar ambientes de aprendizaje inclusivos, desafiantes, lúdicos y respetuosos, asumiendo un rol mediador y considerando los derechos del niño y la niña, junto con referentes teóricos nacionales e internacionales de las neurociencias, la psicología y las políticas públicas, con el propósito de favorecer el desarrollo integral y el bienestar de los párvulos.
	2.2. Gestionar proyectos educativos inclusivos e innovadores, fundamentados en el currículum y las didácticas de la primera infancia, mediante el trabajo colaborativo con la comunidad educativa y el equipo multidisciplinario, para promover aprendizajes significativos del niño y la niña en diversos contextos culturales y territoriales, utilizando herramientas digitales.

Área de dominio	Competencias de egreso
Formación práctica e investigación educativa	3.1. Implementar de manera reflexiva prácticas pedagógicas con compromiso ético, desempeñándose eficazmente en distintos contextos educativos, para generar oportunidades de aprendizaje significativas y pertinentes para el niño y la niña en los diversos niveles, modalidades y programas de la educación parvularia.
	3.2. Desarrollar conocimiento pedagógico mediante la investigación educativa, a partir de la formulación de problemas surgidos de las prácticas pedagógicas en los distintos contextos educativos, con el fin de contribuir, desde la innovación, a la mejora continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación parvularia.

Descripción

El Plan de Estudio del programa se desarrolla en modalidad semestral, con una duración total de diez semestres de 30 SCT cada uno, sumando 300 SCT distribuidos en 49 asignaturas. Se organiza en tres niveles:

- El **Ciclo Formativo Inicial** abarca desde el 1.º hasta el 4.º semestre e incluye asignaturas de especialidad y del PEI. Culmina con un hito de evaluación intermedia de competencias.
- El **Ciclo Formativo Intermedio**, que se extiende del 5.º al 8.º semestre, profundiza en la formación disciplinar profesional e incorpora un segundo hito de evaluación intermedia de competencias.
- Finalmente, el **Ciclo Formativo Final**, correspondiente a los semestres 9.º y 10.º, consolida el dominio en el área profesional específica y culmina con la evaluación final de competencias.

A lo largo del trayecto formativo, la carrera incorpora asignaturas que contemplan horas de actividades en terreno, con el propósito de que las y los estudiantes comprendan y apliquen directamente los conocimientos en contextos educativos pertinentes.

EDUCACIÓN PARVULARIA

TÍTULO PROFESIONAL DE E				
LICENCIATURA E				
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5
Fundamentos de la Educación	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje	Currículum y Evaluación	Educación Inclusiva	Gestión para la Transformación Educativa
Introducción al Lenguaje Artístico	Expresión Corporal y Movimiento en Educación Parvularia	Didáctica del Lenguaje Plástico y Musical en Educación Parvularia	Exploración del Entorno Natural en Educación Parvularia	Comprensión del Entorno Sociocultural en Educación Parvularia
Teoría y Práctica en la Educación Parvularia	Juego y Aprendizaje del Párvulo	Ambientes de Aprendizaje Inclusivos	Currículum de la Educación Parvularia	Evaluación en Educación Parvularia
Formación Básica para la Vida Académica I	Formación Básica para la Vida Académica II	Aprendizaje y Neurodesarrollo del Párvulo	Salud Integral del Párvulo	Desarrollo y Didáctica del Lenguaje y la Literatura en Educación Parvularia
Curso Sello Institucional I: Inglés I	Curso Sello Institucional II: Inglés II	Curso Sello Institucional III	Curso Sello Institucional IV	Interdisciplinar
Práctica Inicial I: Construcción de la Identidad Profesional Docente	Práctica Inicial II: Aproximación al Sistema Educativo Chileno	Práctica Intermedia I: Ambientes de Aprendizaje	Práctica Intermedia II: Modalidades Curriculares. Hito 1	Práctica Intermedia III: Situaciones de Aprendizaje para Nivel Sala Cuna y Nivel Medio

Área Formación Profesional
 Área Formación Disciplinar
 Área Formación General
 Área Formación

EDUCADOR/A DE PÁRVULOS

PLAN EDUCACIÓN

SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10
Educación Socioemocional	Investigación Educativa	Seminario de Grado	Seminario de Título I	Seminario de Título II
Didáctica del Desarrollo Sostenible	Integración de Saberes Pedagógicos y Disciplinarios			
Gestión del Aula Mediada	Mención en Innovaciones Curriculares I	Mención en Innovaciones Curriculares II	Práctica Profesional I: Rol Docente	Práctica Profesional II: Transformación Educativa. Hito 3
Desarrollo y Didáctica del Pensamiento Matemático en Educación Parvularia	Familia, Comunidad y Territorio	Diseño de Proyectos de Innovación Curricular en Educación Parvularia		
Interdisciplinar A+S				
Práctica Intermedia IV: Situaciones de Aprendizaje para Nivel Transición	Práctica Intermedia V: Innovación Curricular en Contextos Educativos Diversos	Práctica Intermedia VI: Proyecto de Innovación Curricular. Hito 2		

ión Pedagógica

La malla curricular puede experimentar cambios debido a que está sujeta a revisión.

Referencias bibliográficas

- Blas, J. y Riquelme, F. (2020). *Educar para ser: El reto de acompañar en busca de sentido*. Biblioteca de Innovación Educativa.
- Calzadilla, O. (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de educación inicial y básica: Caso Cuba. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28709>
- Gallego, V. y Vásquez, R. (2023). *Educación infantil y bien común: Por una práctica educativa crítica*. Editorial Morata.
- Hoyuelos, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Editorial Octaedro.
- MiFuturo.cl. (s.f.). *Buscador de empleabilidad e ingresos*. Recuperado de <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-empleabilidad-e-ingresos/>
- Mineduc. (2012a). *Estándares pedagógicos y disciplinares de la educación parvularia*. Mineduc.
- Mineduc. (2012b). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia: Estándares pedagógicos y estándares disciplinares*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf
- Mineduc. (2016a). *Marco de cualificaciones para la educación técnico-profesional*. Recuperado de <https://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl>
- Mineduc. (2016b). *Ley de Desarrollo Profesional Docente 20903*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Mineduc. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Mineduc. (2019a). *Ambientes de aprendizaje: Orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de educación parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/08/AMBIENTES-final-1.pdf>
- Mineduc. (2019b). *Marco para la buena enseñanza*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Mineduc. (2022). *Hoja de ruta de la educación parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia <https://www.eligecarrera.cl/aspx/herramientas/search>.
- Mineduc. (s. f.). *Mi Futuro: Buscador de carreras*. <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-carreras/?tipo=carrera>
- Musaio, M. (2023). *Pedagogía de lo bello*. Editorial Eunsu.
- Oliva Figueroa, I. (2008). Conocimiento, universidad y complejidad: bosquejos epistémicos y metodológicos para una vinculación transdisciplinaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 227-243. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci>
- Rodríguez, L. y Aguirre, J. (2009). Teorías de la complejidad y ciencias sociales: Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30(2). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18120143010.pdf>
- U. Central. (2023). *Resolución 6244: Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Recuperado de https://www.ucentral.cl/ucentral/site/docs/20191216/20191216164157/res_n_6244_pei.pdf

Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial

IDENTIFICACIÓN DE LA CARRERA

- **Título profesional otorgado:** Profesor/a en Educación Diferencial
- **Mención:** en Discapacidad Intelectual (DI)
- **Grado académico:** Licenciado/a en Educación
- **Jornada y modalidad de la carrera:** completa, diurna, semestral
- **Resolución vigente (si aplica):** Resolución 0001/2018
- **Duración:** 10 semestres
- **Sede/s en la que se imparte:** Santiago y Región de Coquimbo
- **Tipo de ajuste curricular:** rediseño
- Acreditada en 2024 por cuatro años.

Indicadores clave

Santiago	Mediciones/años					
Indicadores	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matrícula nueva	45	33	23	14	27	46
Matrícula total	265	219	189	142	121	133
Retención primer año	86,7 %	82,2 %	87,9 %	95,5 %	71,4 %	74,1 %
Deserción primer año	13,3 %	17,8 %	12,1 %	4,5 %	28,6 %	25,9 %
Titulación total	57,7 %	53,7 %	55,2 %	52,8 %	88,5 %	60 %
Titulación oportuna	76,6 %	77,9 %	81,7 %	64,8 %	74,6 %	66 %
Empleabilidad primer año	94,2 %	95,7 %	94,4 %	93,3 %	89,6 %	--
Empleabilidad segundo año	--	94,2 %	93,4 %	92,7 %	92,3 %	--
Región de Coquimbo	Mediciones/años					
Indicadores	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matrícula nueva	48	31	20	18	36	37
Matrícula total	191	170	152	133	141	151
Retención primer año	91,2 %	81,3 %	96,8 %	95 %	88,9 %	91,7 %
Deserción primer año	8,8 %	18,8 %	3,2 %	5 %	11,1 %	8,3 %
Titulación total	47,1 %	68,3 %	80,6 %	64,9 %	88,6 %	76,5 %
Titulación oportuna	55 %	67,3 %	64,7 %	82,9 %	88,6 %	70,3 %
Empleabilidad primer año	94,2 %	95,7 %	94,4 %	93,3 %	89,6 %	--
Empleabilidad segundo año	--	94,2 %	93,4 %	92,7 %	92,3 %	--

Notas:

- La carrera de Pedagogía en Educación Diferencial inició en la sede Santiago en 2003 y en la sede Región de Coquimbo en 2006.
- La medición de 2024 se presenta de forma preliminar para cada uno de los indicadores, con información disponible al 30 de abril.
- Las mediciones de retención y deserción de primer año corresponden a las cohortes 2018-2023 (Santiago) y cohortes 2019-2023 (Región de Coquimbo).
- Las mediciones de los indicadores de titulación corresponden a las cohortes 2012-2017 en la sede Santiago. La sede Región de Coquimbo no presenta medición a la fecha, su primera cohorte corresponde a la 2019.
- Los datos de empleabilidad de primer y segundo año son obtenidos desde el portal mifuturo.cl, medición del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), los cuales se presentan a nivel de carrera genérica. La última medición disponible corresponde a 2023, publicada en los buscadores de mifuturo.cl 2023-2024.
- La empleabilidad de segundo año se encuentra medida y publicada a partir de la medición de 2020, en mifuturo.cl.

Justificación del rediseño

La carrera de Pedagogía en Educación Diferencial e Integral de Necesidades Educativas Especiales fue creada en 2003 en la sede Santiago y, posteriormente, en 2006, inició actividades en la Sede Región de Coquimbo. Desde sus inicios, busca formar profesionales de la educación especial que aporten a procesos inclusivos en coherencia con las demandas nacionales en el área (*Ley General de Educación 20370*, 2010; *Ley de Inclusión Escolar 20845*, 2015), de modo que den respuestas educativas para todo el estudiantado y, en especial, para quienes presentan necesidades de apoyo específico.

A lo largo de su desarrollo histórico, la carrera ha realizado procesos de mejora con la participación de ambas sedes y de los distintos estamentos de la comunidad educativa, lo que ha implicado la evaluación y el ajuste de sus planes de estudios.

El presente informe contiene el análisis externo e interno, con información que fundamenta la necesidad de un rediseño curricular del Plan de Estudio vigente, correspondiente a las resoluciones 773/2017 y 0001/2018, con el propósito de favorecer una formación profesional que responda a los actuales requerimientos del sistema educativo nacional.

Análisis externo

Tendencia internacional

En la actualidad, el contexto social concibe a las personas como individuos con mayores niveles de aceptación y reconocimiento de la pluralidad y de las diferencias, en dimensiones que van desde lo valórico hasta lo físico. La educación, como parte fundamental de la sociedad, no puede quedar ajena a esta realidad, dado su rol como mecanismo para garantizar la calidad de vida de todas las personas. En este ámbito, la diversidad se entiende desde factores como las capacidades, el origen sociocultural, el género, la etnia, la orientación sexual y las situaciones particulares de vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco, 2005).

El carácter complejo y dinámico de la sociedad actual requiere sistemas educativos capaces de desarrollar nuevas habilidades y competencias, denominadas «habilidades del siglo XXI», proyectadas como claves para que «los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento» (OCDE, 2019). En este contexto, la escuela se convierte en un espacio donde la respuesta educativa debe orientarse hacia el respeto a las diferencias individuales, permitiendo que cada niño, niña o joven acceda al aprendizaje sin importar sus características o necesidades educativas. Este tipo de respuesta educativa se enmarca en el concepto de educación inclusiva en su sentido más amplio, entendida como una forma de responder a la diversidad (Unesco, 2001, citada en Cornejo, 2017, p. 79).

A nivel internacional, documentos clave como la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006) y los lineamientos de la Unesco posicionan la educación como un derecho inalienable, estableciendo los principios de igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad como pilares de un sistema educativo verdaderamente inclusivo (Booth y Ainscow, 2015). Estos principios configuran el marco ético y político que debe sustentar cualquier propuesta curricular en el campo de la educación y, en particular, de la educación especial.

La educación inclusiva implica un giro en la forma de comprender la diversidad y las respuestas que se ofrecen a las necesidades educativas de todos/as los/as estudiantes (Booth y Ainscow, 2015). Hablar de educación inclusiva supone, por tanto, un derecho humano y de justicia social que trasciende un cambio terminológico. En coherencia con este cambio paradigmático, la educación especial ha experimentado profundas transformaciones a nivel internacional, transitando desde modelos centrados en el déficit hacia enfoques inclusivos que asumen la diversidad como un valor. Este tránsito responde tanto a transformaciones culturales y sociales como a los compromisos internacionales en materia de derechos humanos.

El cambio de paradigma desde el modelo médico hacia el modelo social y ecológico de la discapacidad ha sido determinante. Las dificultades de aprendizaje ya no se comprenden únicamente como deficiencias individuales, sino como el resultado de la interacción entre la persona y las barreras contextuales (Hernández Sánchez y Ainscow, 2018). En consecuencia, la evaluación multidimensional se consolida como una herramienta clave para comprender las trayectorias educativas desde una perspectiva integral, considerando no solo los desempeños individuales, sino también las oportunidades, apoyos y limitaciones del entorno (Gutiérrez-Saldivia y Rivera Gutiérrez, 2020).

En este escenario, el rediseño curricular de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la U. Central se justifica por la necesidad de alinear la formación docente con las tendencias actuales del campo, potenciando una respuesta educativa ética, inclusiva, colaborativa y tecnológicamente mediada.

Asimismo, en el contexto global actual, las tecnologías han emergido como un recurso imprescindible para la inclusión. Blanco-García et al. (2018) sostienen que el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no solo contribuye a personalizar el aprendizaje, sino que amplía las posibilidades de acceso y participación. Estas herramientas permiten construir entornos de aprendizaje más accesibles, interactivos y significativos, lo que se alinea con las exigencias de una educación inclusiva y de calidad. La incorporación de tecnologías inclusivas, por tanto, no se limita a su dimensión instrumental, sino que supone un replanteamiento del modelo didáctico-pedagógico (Blanco-García et al., 2018). Esto implica redefinir el rol docente, quien debe ser capaz de diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías que consideren la diversidad como punto de partida.

Desde una educación comprometida con la equidad y la justicia social, la gestión de procesos inclusivos en las comunidades escolares requiere una mirada crítica y transformadora sobre la cultura institucional, sus políticas y sus prácticas. La inclusión no consiste solo en compartir un aula, sino en garantizar que todos/as los/as estudiantes sean valorados/as y tengan oportunidades reales de aprendizaje y participación (Sotomayor Soloaga et al., 2020). En este sentido, la codocencia, el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico inclusivo se presentan como competencias esenciales en este nuevo escenario (Booth y Ainscow, 2015; Murillo, 2017; Sotomayor Soloaga et al., 2020).

La gestión de procesos inclusivos implica, además, repensar el rol de la escuela como espacio de transformación social, donde la diversidad se reconozca como un valor y una oportunidad pedagógica. Esto demanda liderar cambios institucionales sostenibles que promuevan prácticas flexibles y comprometidas con el derecho de todas las personas a una educación de calidad (Aguilar Trujillo, 2022). Desde esta perspectiva, la inclusión se entiende como el eje central de un proyecto educativo que sitúa la dignidad, el respeto y el bienestar de cada persona en el centro de la comunidad escolar. Los espacios educativos deben promover la convivencia, el aprendizaje y la participación activa de todos/as los/as estudiantes, especialmente de quienes enfrentan mayores riesgos de exclusión. Ello implica analizar los factores que inciden en la construcción de entornos educativos abiertos, seguros y colaborativos, tarea que demanda un liderazgo pedagógico capaz de generar condiciones para relaciones respetuosas, climas escolares positivos y oportunidades equitativas de desarrollo integral para toda la comunidad (Booth, 2011).

En este marco, los/as profesores/as de educación especial cumplen un papel significativo, siendo su formación inicial docente clave para responder a este desafío. En coherencia, la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la U. Central responde a estas tendencias mediante un Plan de Estudio que forma docentes capaces de promover procesos inclusivos, trabajo colaborativo y propuestas didácticas que consideran la diversidad.

Por tanto, la actualización curricular se vuelve necesaria para fortalecer y complejizar estos desempeños, asegurando que el Perfil de Egreso se alinee con los requerimientos educativos internacionales que, a su vez, orientan los cambios en las políticas nacionales. Los ajustes buscan que los/as futuros/as profesionales desarrollen competencias para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en principios éticos, con énfasis en el desarrollo del pensamiento autónomo, la formación para la vida y el aprendizaje continuo (De Miguel, 2006; Varo Millán, 2021).

Esto exige que desarrollen competencias docentes para implementar metodologías activas centradas en el/la estudiante, que propicien aprendizajes profundos y contextualizados, así como evaluaciones auténticas y comprensivas. Del mismo modo, la formación investigativa y reflexiva constituye un eje fundamental del Plan de Estudio. Se espera que los/as docentes en formación desarrollen una actitud crítica y propositiva que les

permita innovar desde la práctica y construir conocimiento pedagógico situado (Sales Ciges, 2006; Salazar y López, 2020).

Este proceso se fortalece mediante la integración sistemática de tecnologías como mediadoras del aprendizaje y como herramientas para el análisis de la propia práctica, consolidando así una cultura de mejora continua.

Tendencia nacional

En el escenario educativo actual, Chile avanza hacia un modelo inclusivo que reconoce la diversidad como un valor estructural del sistema, recogiendo lineamientos del contexto internacional como la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006) y las orientaciones de la Unesco. Esto ha significado un avance progresivo hacia el enfoque social y el modelo ecológico, que entiende las dificultades de aprendizaje como el resultado de la interacción entre la persona y su contexto. Además, en nuestro país se han promulgado políticas clave para esa transformación, como la *Ley de Inclusión Escolar 20845* (2015) y el *Decreto Exento 83* (2015), que promueve la diversificación de la enseñanza en educación parvularia y básica, y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran. Otras políticas fundamentales para respaldar y avanzar hacia la implementación de este enfoque son el *Decreto Supremo 170* (2009), que establece criterios técnicos para la evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), promoviendo un abordaje desde la integralidad del sujeto.

En las *Orientaciones para comunidades educativas inclusivas* (Mineduc, 2016) se destaca la importancia de una cultura escolar que valore la diversidad, la participación y el bienestar de todos los actores, considerando que «una comunidad educativa inclusiva es aquella que asegura la participación plena de todos sus miembros, reconociendo la diversidad como un valor que enriquece la experiencia educativa» (Mineduc, 2016, p. 5). De manera complementaria, el *Temario abierto sobre educación inclusiva* (Mineduc, 2021b) aborda contenidos fundamentales como el enfoque de derechos, la eliminación de barreras y el liderazgo inclusivo, al señalar que «la educación inclusiva debe basarse en la creación de condiciones para el aprendizaje de todos los estudiantes, eliminando las barreras que impiden su plena participación» (Mineduc, 2021b, p. 8).

Por otra parte, es importante señalar que el *Decreto Exento 83* (2015) orienta el uso del diseño universal para el aprendizaje (DUA) como estrategia de planificación diversificada para estudiantes con requerimientos de apoyo específicos. En tanto, el *Decreto Supremo 67* (2018) plantea lineamientos para una evaluación formativa, flexible y centrada en el proceso, alineada con una visión inclusiva del aprendizaje. En este contexto normativo, la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la U. Central responde a las demandas del sistema educativo con una propuesta curricular centrada en una perspectiva ecológica e inclusiva, formando profesionales con un fuerte enfoque en derechos, equidad social y diversidad.



Considerando el contexto nacional, la carrera responde a las actuales tendencias disciplinares y, por tanto, el Plan de Estudio vigente posibilita el desarrollo de competencias que permiten a los/as titulados/as promover procesos inclusivos que involucren a distintos actores sociales, considerando acciones de trabajo colaborativo y de codocencia, con foco en la mejora de la calidad de los aprendizajes de todo el estudiantado. Además, la propuesta formativa promueve el desarrollo de habilidades para el liderazgo inclusivo (Booth y Ainscow, 2015; León, 2012; Murillo, 2017; Murillo y Duk, 2018; Sotomayor Soloaga et al., 2020), concebido como un proceso con características particulares que no se encuentran en otros estilos de liderazgo.

Sin embargo, la reciente publicación de los *Estándares de la profesión docente en educación especial* (Mineduc, 2021a) y la actualización del PEI U. Central (2022) impulsan la necesidad de rediseñar el actual Plan de Estudio para fortalecer competencias clave y asegurar coherencia con los marcos vigentes. En consecuencia, se estima necesario complejizar el desempeño comprometido en el Perfil de Egreso mediante la actualización del Plan de Estudio y de los respectivos programas de asignaturas, con el fin de responder de forma más directa a los nuevos requerimientos explicitados en los estándares disciplinares (Mineduc, 2021a). Se espera que estos ajustes permitan que los/as profesores/as de Educación Diferencial en formación desarrollen competencias para liderar procesos inclusivos, participar en la toma de decisiones basadas en principios éticos, respetar la dignidad de las personas y fomentar decisiones colectivas que consoliden espacios participativos, democráticos y equitativos (Murillo, 2017; Sotomayor Soloaga et al., 2020).

El actual Plan de Estudio propicia el desarrollo de competencias para planificar e implementar experiencias de aprendizaje inclusivas, así como diseñar procesos evaluativos que posibiliten el aprendizaje y la participación de personas que requieran apoyos específicos. Sin embargo, es necesario enfatizar a nivel microcurricular algunos aspectos de los estándares de la profesión docente, como el desarrollo socioemocional (Varo Millán, 2021), el pensamiento autónomo en el aula, el aprendizaje continuo y la formación para la vida, de modo que se generen experiencias de aprendizaje profundo y transferible, basadas en metodologías que prioricen la actividad del estudiante (De Miguel, 2006) y que respondan a la diversidad.

La carrera cuenta con líneas instaladas y sistematizadas en investigación y práctica, que fortalecen las capacidades investigativas y reflexivas del estudiantado. No obstante, es posible seguir profundizando en la sistematización de procesos reflexivos que permitan la generación de propuestas pedagógicas innovadoras que incorporen una mayor diversidad de herramientas y estrategias, incluyendo los recursos tecnológicos. En este sentido, resulta relevante contar con un modelo pedagógico-didáctico que integre el uso de las TIC (Blanco-García et al., 2018), para favorecer la inclusión tanto educativa como social (Flórez et al., 2016; Mesa Agudelo, 2012; Pérez Serrano y Sarrate Capdevila, 2011; Rodríguez Correa y Arroyo González, 2014).

En suma, la propuesta de rediseño curricular responde tanto a la evolución del contexto nacional como a la necesidad de reafirmar el compromiso institucional con una educación diferencial transformadora, que impacte de manera significativa en la construcción de comunidades educativas inclusivas y en la promoción de una ciudadanía basada en la equidad y los derechos humanos.

Resolución de acreditación

La carrera se ha sometido a tres procesos de acreditación. El primero, en 2008, a través de la Agencia Qualitas, con un resultado de tres años (2008-2012); el segundo, en 2012, fue llevado a cabo por la Agencia AcreditAcción, con un resultado de cinco años (2013-2018). La CNA otorgó posteriormente seis años (2018-2024) y, en 2024, resolvió asignar cuatro años (2024-2028). En esta última instancia, la carrera entregó el respectivo *Informe de Autoevaluación*, y la *Resolución de Acreditación* del proceso tiene pendiente su recepción.

Respecto del último proceso, y de acuerdo con la *Resolución Exenta de Acreditación de Pregrado* (2018), emergen desafíos que la carrera ha abordado mediante un Plan de Mejoras que se ha desarrollado desde 2019 a la fecha. Si bien se evidencian avances en las áreas de investigación, innovación curricular y vinculación con el medio (VCM), resulta necesario continuar fortaleciendo el ámbito investigativo, asegurando la participación del cuerpo académico y del estudiantado en congresos, publicaciones y proyectos interuniversitarios, junto con la consolidación de líneas de investigación que favorezcan la producción académica. En este marco, resulta relevante dar continuidad a los semilleros de investigación y otras iniciativas institucionales, garantizando su articulación con los requerimientos que surgen del proceso formativo.

En la dimensión docente, aunque se han implementado acciones de evaluación y seguimiento curricular, se sugiere intensificar el uso de metodologías activas de aprendizaje, en coherencia con el modelo pedagógico institucional. Asimismo, es fundamental seguir avanzando en la formación continua del cuerpo docente, promoviendo la incorporación de enfoques innovadores y tecnologías educativas en los contextos de aprendizaje, que respondan a los desafíos contemporáneos de la formación de educadores/as diferenciales.

En cuanto a la VCM, pese a la existencia de iniciativas de extensión y formación continua, se requiere fortalecer la oferta de programas formativos y la participación de titulados/as y empleadores/as, además de sistematizar acciones que permitan el seguimiento de los/as titulados/as. Este seguimiento facilitará la recolección de información sobre sus experiencias formativas y laborales, para retroalimentar el Plan de Estudio y enriquecer los procesos de mejora continua.

A nivel institucional, aunque se observan avances en la gestión académica, resulta pertinente continuar implementando acciones que permitan equiparar procesos entre sedes y fortalecer la articulación con otras carreras de la FED. En esta línea, se recomienda la implementación de sistemas de información académica que faciliten el monitoreo continuo de los procesos desarrollados en ambas sedes. Estos desafíos representan oportunidades para consolidar la carrera como referente nacional en educación diferencial, considerando los logros alcanzados y la necesidad permanente de innovación y mejora que demanda el campo educativo.

En coherencia con el PEI de la U. Central, la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial ha mantenido históricamente un fuerte compromiso con la inclusión y la atención a la diversidad, principios que convergen con el Sello Institucional y con el Proyecto Formativo de la FED, cuyo propósito es formar profesionales capaces de responder a las demandas de una sociedad plural y equitativa (Booth y Ainscow, 2015).

A partir de la actualización del PEI, aprobado mediante la *Resolución 1296* (2022), se inicia un proceso de renovación curricular que contempla la adecuación de los perfiles de egreso y de los planes de estudio. En este contexto, la U. Central propone la incorporación de asignaturas que concreten el Modelo Educativo, vinculadas con los sellos institucionales, la internacionalización y el enfoque crítico. Esto ha impulsado a las carreras de pedagogía de la FED a iniciar procesos de rediseño curricular, en los cuales la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial participa activamente mediante un proceso de consulta al medio y de análisis del Plan vigente, proyectando la implementación del nuevo Plan de Estudio para la admisión 2026.

En cuanto a la gestión de los procesos formativos, la carrera cuenta con un *Plan de Desarrollo Anual* articulado con el *Plan Estratégico de la Facultad* (PEF) y con el PEC de la U. Central, asegurando su coherencia con los propósitos institucionales. Este Plan incorpora metas, acciones e indicadores para su seguimiento y evaluación. Entre sus fortalezas se encuentran la consolidación de mecanismos de apoyo al estudiantado, el incremento de la productividad académica del cuerpo docente y la implementación de un sistema de monitoreo del Perfil de Egreso. Según Arias y Rodríguez (2019), «los mecanismos de apoyo académico han demostrado ser fundamentales para mejorar el rendimiento estudiantil y, a su vez, incrementar la productividad de los docentes» (p. 105).

No obstante, es necesario seguir avanzando en aspectos como el fortalecimiento de la bidireccionalidad con los centros de práctica, favoreciendo la formación de profesores/as capaces de desempeñarse en distintos niveles del sistema educativo (Sánchez y Esteban, 2023), así como en la mejora de la vinculación con egresados/as. Asimismo, se identifica la necesidad de agilizar la recolección de información diagnóstica del estudiantado de primer año, para ofrecer apoyos oportunos desde el inicio de su trayectoria formativa. Estos desafíos se asumen como parte del compromiso

continuo de la carrera con la mejora de la calidad formativa y la pertinencia social de su quehacer.

Respecto de la línea de práctica, esta se articula con el modelo educativo institucional, dado que promueve la valoración de la diversidad, el desarrollo del pensamiento crítico y se sustenta en un currículo basado en el enfoque de competencias. La FED propone un modelo de prácticas que, en coherencia con las demandas contextuales, incorpora lineamientos generales sobre los elementos teóricos y metodológicos que orientan la implementación de prácticas iniciales, intermedias y finales (FED, 2022a).

Del mismo modo, su marco referencial asume la diversidad y la inclusión como factores que contribuyen al desarrollo social, promoviendo la reflexión docente y el análisis de situaciones que permitan identificar problemas y generar respuestas educativas innovadoras.

Bajo este marco, la carrera establece las especificaciones de su *Modelo de prácticas pedagógicas* (FED, 2022a, con ajustes incorporados en 2023), que define el marco epistemológico, referencial y operativo, alineado con los saberes y desempeños docentes que demanda el medio.

En cuanto a las oportunidades de mejora, se considera necesario seguir desarrollando estrategias para asegurar que los centros de práctica comprendan claramente los objetivos y acciones que implican estas actividades formativas, así como continuar fortaleciendo la relación de contribución bidireccional.

Percepciones de agentes externos vinculados a los procesos académicos

A partir del análisis de los aspectos externos y de la consulta efectuada mediante grupos de diálogo y encuestas, es posible afirmar que existe una alta demanda de profesionales de la carrera en campos ocupacionales amplios y diversos, así como una valoración positiva del desempeño de los/as egresados/as y de su formación de pregrado por parte de los/as empleadores/as. No obstante, se identifica la necesidad de consolidar una oferta más robusta de programas de formación continua que respondan a las necesidades emergentes del medio, a fin de ofrecer alternativas pertinentes tanto a los/as titulados/as como a la comunidad.

Los empleadores reconocen en los/as titulados/as de la carrera una constante actualización profesional, dominio disciplinar en las menciones y desarrollo de habilidades propias del siglo XXI. Entre las fortalezas más destacadas mencionan la proactividad, la mirada inclusiva, la capacidad de trabajo colaborativo, la asertividad, las habilidades comunicativas, la motivación y la iniciativa personal. Sin embargo, plantean la importancia de avanzar hacia una visión más integral de la persona, superando enfoques centrados en el diagnóstico como etiqueta.

En relación con la formación práctica, los empleadores valoran la coherencia general entre el modelo de práctica implementado y las demandas del campo laboral. Aun así, sugieren ampliar las actividades bidireccionales desarrolladas por la U. Central y promover una mayor participación del estudiantado en dichas instancias. Asimismo, destacan la relevancia de que los/as egresados/as fortalezcan sus competencias para enfrentar situaciones complejas en los contextos educativos y para aplicar estrategias socioemocionales eficaces.

Por otra parte, los/as informantes externos consultados/as respecto del Perfil de Egreso y del Plan de Estudio coinciden en que este perfil, junto con las competencias asociadas, resulta pertinente y brinda herramientas útiles para el ejercicio profesional. Los/as egresados/as evidencian un sólido manejo teórico y desarrollan habilidades de autorregulación, reflexión y mejora continua. No obstante, se observa la necesidad de reforzar el dominio de las evaluaciones estandarizadas, así como diversificar los centros de práctica para abarcar otras áreas del desempeño profesional, como las aulas hospitalarias y la educación de personas adultas. Además, se resalta la importancia de fortalecer la formación en el uso de las TIC, el abordaje del área socioemocional y las estrategias de apoyo a estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA).

Percepciones de agentes internos vinculados con los procesos académicos

En relación con las consultas realizadas al cuerpo docente de la carrera, se destaca que el Perfil de Egreso se ajusta a los estándares establecidos y que las competencias definidas en este se encuentran alineadas con los resultados de aprendizaje. Los/as docentes señalan que existe claridad en estos elementos al momento de estructurar los programas de las asignaturas, lo que facilita su integración en el proceso formativo. Asimismo, valoran positivamente la existencia de un sistema de monitoreo que permite dar seguimiento al cumplimiento del Perfil de Egreso. No obstante, consideran necesario incorporar en dicho Perfil aspectos clave como la ética profesional, las competencias socioemocionales, el trabajo colaborativo y el liderazgo inclusivo.

Respecto del Plan de Estudio, los/as docentes valoran la formación generalista que ofrece la carrera, así como el eje de prácticas, que funciona como una instancia articuladora del proceso formativo. También reconocen los dispositivos implementados para el monitoreo del Plan, destacando la importancia de los mecanismos de seguimiento y apoyo al estudiantado que ofrece tanto la carrera como la institución en su conjunto.

En cuanto a la formación práctica, los/as docentes coinciden en que esta se desarrolla de manera progresiva y secuenciada dentro de un modelo educativo bien estructurado. Las actividades de práctica, que incluyen horas destinadas a talleres enfocados en las necesidades emergentes durante el proceso formativo, son altamente valoradas. Sin embargo, señalan

la importancia de seguir profundizando en la reflexión crítica que el estudiantado realiza sobre sus experiencias prácticas, con el fin de fortalecer la calidad y profundidad de esta dimensión formativa.

En relación con la capacidad de autorregulación y mejora continua, los/as docentes valoran el trabajo sistemático desarrollado en el marco de los procesos de acreditación y autoevaluación de la carrera. Aprecian además el rol de las distintas coordinaciones que apoyan la gestión académica y reconocen que el cuerpo docente posee la disposición y las competencias necesarias para reflexionar críticamente y proponer mejoras en los procesos educativos.

Respecto de las percepciones del estudiantado, se destaca que el Perfil de Egreso está compuesto por competencias pertinentes a las demandas del contexto actual, tanto a nivel nacional como regional. No obstante, sugieren otorgar un mayor énfasis al desarrollo del trabajo colaborativo y al uso de las TIC. En relación con el Plan de Estudio, valoran la calidad del cuerpo docente y los mecanismos evaluativos utilizados en las asignaturas. Sin embargo, observan que el tiempo destinado a las prácticas de mención resulta limitado, dado que un semestre es insuficiente para profundizar en los conocimientos específicos del área de DI y TEL.

En lo referente a la formación práctica, los/as estudiantes valoran el acompañamiento recibido por parte de tutores/as y guías durante sus experiencias formativas. Sin embargo, plantean la necesidad de profundizar en la definición de los objetivos y roles del estudiantado en las prácticas, en coordinación con los representantes de los centros educativos. Además, consideran que la modalidad de práctica en cuarto año, que contempla asistencia tres días a la semana, favorece el trabajo colaborativo con otros actores de la comunidad educativa. Esta modalidad se percibe como más efectiva que la práctica de un solo día semanal, que limita el tiempo de interacción y colaboración.

En cuanto al cuerpo académico, el estudiantado manifiesta que, si bien ha contado con docentes altamente calificados, en algunos casos —especialmente entre quienes ejercen funciones a jornada parcial— no se cumple completamente con el perfil o las competencias requeridas. Este desafío se atribuye principalmente a factores de gestión institucional y al tiempo limitado de dedicación que poseen los/as docentes con contrato parcial.

Los antecedentes obtenidos a partir de las percepciones de docentes y estudiantes son fundamentales para identificar tanto las fortalezas como los desafíos existentes en la formación actual. Estos insumos orientan la toma de decisiones para determinar los aspectos del Perfil de Egreso y del Plan de Estudio que deben mantenerse, así como las mejoras necesarias para responder de manera adecuada al diagnóstico realizado y a los resultados derivados de los mecanismos de seguimiento y evaluación del Plan.



Competitividad de la carrera

La competitividad de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la U. Central frente a otras instituciones nacionales que imparten el mismo programa —como la Universidad San Sebastián, la Universidad Santo Tomás, la Universidad Católica Silva Henríquez, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la Universidad Diego Portales, la Universidad Alberto Hurtado y la Pontificia Universidad Católica de Chile— se fundamenta en su enfoque distintivo, centrado en la formación de profesionales con una actitud respetuosa, crítica y proactiva hacia la diversidad.

A partir del análisis de las mallas curriculares y perfiles de egreso, se observa que el programa de la U. Central destaca por su sólida formación en el desarrollo de contextos educativos y sociales inclusivos, en los cuales los/as futuros/as profesionales asumen una perspectiva ecológica de las personas y de las necesidades educativas que intervienen en el aprendizaje y la participación. Este enfoque permite que los/as egresados/as se adapten a diversos escenarios, ofreciendo respuestas flexibles y pertinentes a las demandas del sistema educativo y de la sociedad en general.

El Perfil de Egreso de la carrera en la U. Central se diferencia de otras ofertas académicas al incorporar, de manera explícita, un enfoque de derechos humanos, equidad social e inclusión, principios que orientan todo el proceso formativo. Este Sello Institucional, enfocado en la formación integral de los/as futuros/as profesionales, constituye un componente clave que posiciona a la U. Central como una institución comprometida con la construcción de una sociedad más inclusiva, ofreciendo a su estudiantado herramientas para gestionar y abordar los desafíos del contexto educativo contemporáneo.

Una de las características distintivas de la carrera en la U. Central es su énfasis en la formación práctica continua. Desde el 1.º semestre, el estudiantado participa en prácticas iniciales, intermedias, generalistas y de especialización, lo que asegura una integración permanente entre teoría y práctica. Estas instancias de práctica progresiva constituyen un eje articulador esencial del proceso formativo, permitiendo que los/as estudiantes enfrenten, desde etapas tempranas, las realidades del aula y de la comunidad educativa. Este enfoque favorece el desarrollo de competencias prácticas y reflexivas necesarias para afrontar los desafíos de la educación diferencial en diversos contextos.

No obstante, y pese a las fortalezas mencionadas, resulta necesario seguir avanzando en la consolidación de un sello distintivo que diferencie aún más a la carrera de la U. Central respecto de otras instituciones que incorporan elementos similares en sus perfiles de egreso. En este sentido, se proyecta continuar innovando en la formación práctica, en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y en la integración de las TIC, así como en la preparación del estudiantado para responder a las necesidades de personas con TEA y otras condiciones específicas.

Estos avances permitirán consolidar la competitividad de la carrera en un contexto de creciente demanda por una formación inclusiva y de calidad en el ámbito educativo.

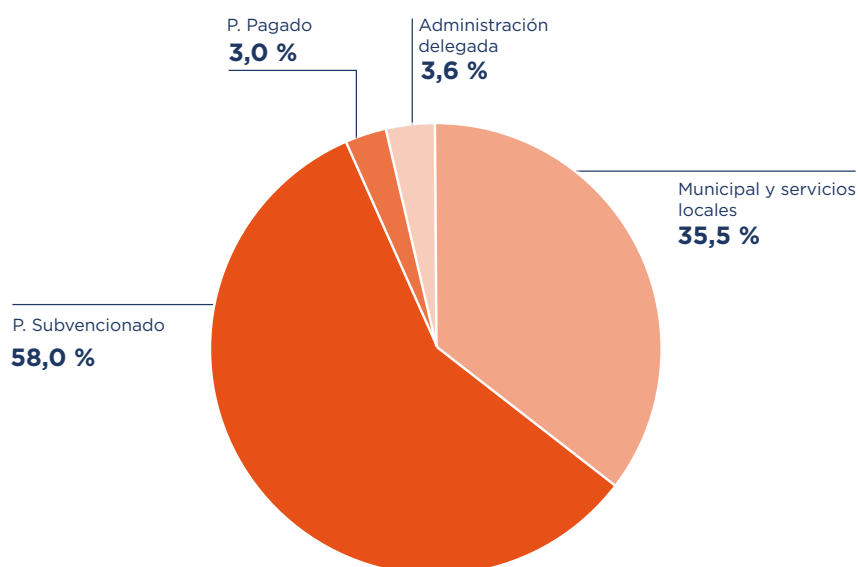
Indicadores académicos

El estudiantado de la carrera en la sede Santiago proviene principalmente de centros educativos que imparten la modalidad científico-humanista, de dependencia municipal y particular subvencionada, pertenecientes a comunas como Santiago, Maipú, La Florida, Cerro Navia, Melipilla, Pudahuel, Ñuñoa y Las Condes, entre otras. En general, presentan un puntaje de notas de enseñanza media (NEM) bajo y un porcentaje menor declara haber tenido necesidades educativas especiales durante la enseñanza media.

Por su parte, el estudiantado de la sede Región de Coquimbo proviene mayoritariamente de la modalidad científico-humanista, principalmente de colegios particulares subvencionados de comunas como La Serena, Coquimbo, Vicuña, Ovalle y Monte Patria, entre otras. Al igual que en Santiago, se observa un puntaje NEM bajo y un porcentaje reducido de quienes declaran haber presentado necesidades educativas especiales en su trayectoria escolar.

A nivel nacional, las y los matriculados de la carrera provienen principalmente de establecimientos educacionales particulares subvencionados, seguidos por los de dependencia pública, como se muestra en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Distribución según establecimiento de origen (matrícula 2024)



Fuente: Elaboración propia.

Seguimiento y mejora del Perfil de Egreso y del Plan de Estudio

En relación con el Perfil de Egreso y el Plan de Estudio, la carrera ha implementado un mecanismo sistemático de seguimiento e incorporación de mejoras mediante diversos dispositivos de evaluación que se aplican desde hace diez años. A continuación, se detallan los principales resultados obtenidos.

El dispositivo de Evaluación Semestral de Asignaturas, completado por el cuerpo docente de planta y hora de la carrera, tiene por objetivo recopilar información sobre aspectos clave como la asistencia, los ajustes al programa, las metodologías y los procesos evaluativos. Asimismo, recoge la percepción del cuerpo docente respecto del desarrollo de las competencias del estudiantado en relación con sus asignaturas. Desde una perspectiva general, las competencias que requieren mayor fortalecimiento varían según el nivel de formación en el que se encuentren los/as estudiantes.

Por su parte, el dispositivo de Autoevaluación de Competencias, un formulario en línea aplicado anualmente a estudiantes de todas las cohortes, busca recoger su percepción sobre el nivel de desempeño alcanzado en las competencias correspondientes a la etapa formativa en que se encuentran. Los resultados evidencian la necesidad de ajustar el orden y la secuencia de algunas asignaturas, así como de reforzar la presencia de la especialidad durante los dos primeros semestres. Además, el estudiantado valora el aporte de las asignaturas e identifica desafíos personales vinculados a la autorregulación del aprendizaje.

Otro mecanismo clave es la Evaluación Intermedia de Competencias, aplicada a estudiantes de 4.º, 6.º y 8.º semestre. Esta instancia integra las prácticas y las asignaturas de cada nivel según un protocolo establecido. La información obtenida es fundamental para la toma de decisiones y la implementación de mejoras en la carrera. Sin embargo, persisten desafíos en la incorporación de ajustes en los instrumentos evaluativos, lo que permitirá seguir avanzando en la identificación de logros tanto a nivel grupal como individual, y en una mayor sistematización del seguimiento a las mejoras implementadas.

En cuanto a la Evaluación Final de Competencias (10.º semestre), esta permite analizar la capacidad del estudiantado para fundamentar sus respuestas con base en la teoría y la normativa vigente, así como para transferir sus conocimientos al ámbito profesional. A partir de los resultados obtenidos, se han realizado ajustes que actualmente se encuentran en revisión para su implementación durante 2024.

Los resultados de todas estas instancias evaluativas se sistematizan en el *Informe Anual de Seguimiento del Perfil de Egreso*, instaurado en 2022, que permite integrar y analizar los distintos componentes de la formación (FED, 2022b). Como señalan Arias y Rodríguez (2019), «los mecanismos de apoyo académico juegan un papel crucial en el rendimiento estudiantil, ya que facilitan la autorregulación».

En conclusión, el rediseño curricular de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la U. Central responde a un análisis integral de factores internos y externos. Este proceso se sustenta en las demandas cambiantes del contexto educativo, las necesidades sociales, las políticas públicas y los lineamientos institucionales. A partir de esta reflexión, se han priorizado acciones estratégicas que favorecen la formación de docentes competentes en el ámbito de la educación diferencial, garantizando que las y los egresados desarrollen las competencias pedagógicas, disciplinares y ético-sociales necesarias para enfrentar los desafíos de la educación inclusiva en Chile.

Este rediseño sigue una visión sistémica que considera la mejora continua, la autoevaluación y la optimización de los indicadores de calidad educativa, tal como plantea Murillo (2018), quien destaca que «la mejora continua en los procesos formativos es esencial para la construcción de una educación más inclusiva y equitativa» (p. 125).

Plan de Estudio

Presentación del programa

La carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la U. Central forma profesionales capacitados/as para gestionar procesos de enseñanza y aprendizaje diversificados, ofreciendo apoyos especializados según las necesidades del estudiantado en distintos contextos y niveles educativos. La formación entregada prepara a los/as futuros/as docentes para diseñar, implementar y evaluar procesos educativos inclusivos, de acuerdo con los estándares pedagógicos y disciplinares vigentes.

El Plan de Estudio tiene un enfoque integral que promueve el respeto y la valoración de la diversidad, brindando herramientas para elaborar estrategias pedagógicas personalizadas. Además, incorpora fundamentos teóricos y epistemológicos que permiten adquirir competencias para desarrollar prácticas educativas que fomenten la inclusión y la equidad, garantizando el pleno desarrollo de cada estudiante en su contexto y con miras a su participación activa en la sociedad.

Asimismo, la carrera profundiza en el conocimiento de los aspectos neuropsicológicos, pedagógicos y sociales que inciden en los procesos de aprendizaje y desarrollo de estudiantes con discapacidad intelectual, desde un enfoque multidimensional del funcionamiento humano.

Está dirigida a estudiantes egresados/as de enseñanza media que postulen mediante el Sistema Único de Admisión y cumplan con los puntajes y ponderaciones informados por el Demre, conforme a lo establecido en la Ley 20903.

Su objetivo es formar profesionales de la educación diferencial con competencias para diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje inclusivas que promuevan el desarrollo integral de estudiantes que requieren apoyos asociados —o no— a discapacidad intelectual, desde una comprensión crítica y multidimensional del funcionamiento humano. Esta formación les permite gestionar apoyos pedagógicos diversificados en colaboración con equipos inter y multidisciplinarios, favoreciendo el acceso, la participación y el aprendizaje del estudiantado a lo largo de su trayectoria educativa, desde una perspectiva de derechos humanos, equidad, sostenibilidad y valoración de la diversidad.

Perfil de Egreso

Las y los titulados de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la U. Central evidencian una formación que les permite gestionar procesos de enseñanza y aprendizaje diversificados, junto con apoyos adicionales, especializados o extraordinarios para quienes los requieran en los distintos contextos y niveles educativos donde se desempeñen, promoviendo el desarrollo integral y la inclusión educativa desde la perspectiva de los derechos humanos.

Poseen habilidades para trabajar colaborativamente en entornos inter y multidisciplinarios, incorporando en su quehacer docente el reconocimiento y la valoración de la diversidad en sus múltiples expresiones, el enfoque de género, el desarrollo sostenible, el uso de competencias digitales, la formación ciudadana y la internacionalización en un mundo globalizado. Se distinguen, además, por su aporte a la gestión y al liderazgo inclusivo, demostrando una actitud ética frente a los requerimientos de apoyo de la diversidad de estudiantes y, en particular, de aquellos con discapacidad intelectual.

Demuestran un alto grado de autonomía y responsabilidad que les permite implementar prácticas pedagógicas pertinentes, reflexivas y críticas, generando ambientes que favorecen el acceso, la participación y el aprendizaje del estudiantado desde la educación inicial hasta la educación media, en diversas instituciones educativas, tales como escuelas regulares y especiales u organizaciones comunitarias.

Área de dominio	Competencias de egreso
Formación pedagógica integral	1.1. Genera experiencias de aprendizaje significativas e inclusivas, a partir de los fundamentos de las ciencias de la educación, para favorecer el acceso, el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, especialmente de quienes presentan necesidades de apoyo.
	1.2. Implementa prácticas pedagógicas basadas en el liderazgo, la ética, la autorregulación, el trabajo colaborativo y el compromiso socioemocional en diversos contextos educativos, para responder a los requerimientos de apoyo específicos del estudiantado a lo largo de su trayectoria educativa.
Formación didáctica y disciplinar	2.1. Gestiona procesos inclusivos e innovadores que promueven la participación y colaboración de la comunidad educativa, considerando el currículo nacional vigente y las variables del contexto, para diversificar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de todo el estudiantado, en especial de quienes presentan necesidades de apoyo.
	2.2. Diseña respuestas educativas especializadas y flexibles, integrando un enfoque ecológico e interdisciplinario, para favorecer la trayectoria educativa de estudiantes que presentan requerimientos de apoyo y, en particular, de aquellos con discapacidad intelectual.
Formación práctica e investigación educativa	3.1. Implementa reflexivamente prácticas pedagógicas con compromiso ético, desempeñándose de manera efectiva en diversos contextos educacionales, para contribuir a los procesos de mejora y aprendizaje del estudiantado que requiere apoyos adicionales, especializados o extraordinarios.
	3.2. Desarrolla conocimiento pedagógico mediante la investigación educativa, a partir de la formulación de problemas que surgen de las prácticas pedagógicas en los diversos contextos educativos, con el fin de diseñar propuestas innovadoras que favorezcan el aprendizaje y la transformación de los entornos educativos.

Descripción

El Plan de Estudio del programa se desarrolla en modalidad semestral, con una duración de diez semestres de 30 SCT cada uno, alcanzando un total de 300 SCT distribuidos en 53 asignaturas.

Se organiza en tres niveles:

- El **Ciclo Formativo Inicial** abarca desde el 1.º al 4.º semestre e incluye asignaturas de especialidad y del PEI. Culmina con un hito de evaluación intermedia de competencias establecido en la asignatura *Práctica Intermedia II*.
- El **Ciclo Formativo Intermedio** comprende desde el 5.º al octavo 8.º, con un aumento progresivo de las asignaturas de formación disciplinar profesional. Culmina con un segundo hito de evaluación intermedia de competencias, inserto en la asignatura *Práctica de Mención II: Discapacidad Intelectual*.
- El **Ciclo Formativo Final** se desarrolla durante los semestres 9.º y 10.º, con una profundización en el área propia de la profesión, y finaliza con un hito de evaluación de competencias establecido en la asignatura *Práctica Profesional II*.

A lo largo del Plan de Estudio, la carrera contempla asignaturas con horas de actividades en terreno, lo que permite que los/as estudiantes comprendan y apliquen directamente los conocimientos adquiridos en contextos pertinentes.

La carrera cuenta con diez instancias de práctica. En el 1.º y 2.º semestre se desarrolla la *Práctica Inicial*; entre el 3.º y 4.º semestre, las *Prácticas Intermedias*; en los semestres 7.º y 8.º, las *Prácticas de Mención I y II: Discapacidad Intelectual*; y en los semestres 9.º y 10.º, la *Práctica Profesional*. Estas actividades formativas se realizan en instituciones públicas y privadas de distintos niveles educativos, garantizando experiencias significativas, contextualizadas y pertinentes a los resultados de aprendizaje. Las metodologías de enseñanza se centran en que el/la estudiante desarrolle la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la autonomía, en coherencia con el Perfil de Egreso.

Asimismo, el Plan de Estudio de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial integra competencias que vinculan la línea de *Práctica Profesional* con la línea de Investigación, fomentando la generación de investigaciones situadas que respondan a las necesidades del entorno.

La carrera otorga el grado académico de Licenciado/a en Educación al finalizar el 8.º semestre, y el título profesional de Profesor/a de Educación Diferencial al término del 10.º semestre.



PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR/A DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL				
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL				
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5
Fundamentos de la Educación	Psicología de Desarrollo y del Aprendizaje	Currículum y Evaluación	Educación Inclusiva	Gestión Escolar para la Transformación Educativa
Rol Inclusivo de la Educación Especial	Desarrollo Psicomotor	Artes para la Educación Inclusiva	Didáctica en la Accesibilidad en la Lectura y Escritura	Diversificación y Trayectorias Educativas I
Desarrollo Neuropsicobiológico	Neurociencias y Aprendizaje	Teoría de la Comunicación y del Lenguaje	Didáctica en la Accesibilidad en Habilidades Matemáticas	Procesos de Evaluación en Educación Especial
Formación para la Vida Académica I	Formación para la Vida Académica II	Desarrollo y Evaluación de las Habilidades Cognitivas	Bases Teóricas de las Discapacidades del Desarrollo	Bases Teóricas de la Discapacidad Intelectual
Curso Sello Institucional I: Inglés I	Curso Sello Institucional II: Inglés II	Curso Sello Institucional III	Curso Sello Institucional V	Interdisciplinar
Práctica Inicial I: Construcción de la Identidad Profesional Docente	Práctica Inicial II: Aproximación al Sistema Educacional Chileno	Práctica Intermedia I	Práctica Intermedia II. Hito 1	Práctica Intermedia III

Área Formación Profesional
 Área Formación Disciplinar
 Área Formación General
 Área Formación

DIFERENCIAL, MENCIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

EDUCACIÓN

SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10
Educación Socioemocional	Investigación Educativa	Seminario de Grado	Seminario de Título I	Seminario de Título II
Diversificación y Trayectorias Educativas II	Innovación y Tecnologías para la Diversificación	Liderazgo y Gestión Escolar Inclusiva		
Evaluación para la Determinación de Apoyos para la Discapacidad Intelectual	Trabajo Colaborativo e Interdisciplinario	Género y Multiculturalidad en Educación Inclusiva	Proyecto Educativo Inclusivo	Fortalecimiento de Competencias Disciplinarias y Pedagógicas
Apoyos Asociados a las Discapacidades del Desarrollo	Apoyos Asociados a la Discapacidad Intelectual	Tránsito a la Vida Adulta Independiente en la Discapacidad Intelectual		
Interdisciplinar A+S	Comunicación y Lenguaje en Discapacidad Intelectual	Práctica de la Mención II: Discapacidad Intelectual	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II
Práctica Intermedia IV	Práctica de la Mención I: Discapacidad Intelectual			

ión Pedagógica

La malla curricular puede experimentar cambios debido a que está sujeta a revisión.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Trujillo, J. (2022). *Directores y directoras líderes de los cambios y la innovación educativa en los centros escolares: Estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/25425>
- Arias, M. L. y Rodríguez, R. (2019). El impacto de los mecanismos de apoyo académico en el rendimiento estudiantil y la productividad docente: Un análisis de programas educativos inclusivos. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2), 102-118. <https://doi.org/10.2345/rle.2019.0215>
- Blanco-García, M., Ramos-Pardo, F. J. y Sánchez-Antolín, P. (2018). Situación de la integración de las TIC en los centros educativos: Un estudio de casos. *Digital Education Review*, 34, 27-43. <https://doi.org/10.1344/der.2018.34.27-43>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Trad. Ana Luisa López). Unesco. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17276>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (pp. 21-52). FUEM Educación / Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <https://cursos.panaacea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION-C3%93N-INCLUSIVA-parte-1.pdf>
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 75-94. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00077>
- Decreto Exento 83. (2015, 5 de febrero). *Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Decreto Supremo 170. (2009, 14 de mayo). *Establece normas para determinar a los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=327582>
- Decreto Supremo 67. (2018, 31 de diciembre). *Normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción escolar*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1091134>
- FED (2022a). *Modelo de prácticas pedagógicas*. U. Central.
- FED (2022b). *Informe anual de seguimiento del perfil de egreso*. U. Central.
- FED (2023). *Modelo de prácticas pedagógicas ajustado*. U. Central.
- Flórez Buitrago, L. D., Ramírez García, C. y Ramírez García, S. (2016). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3C TIC*, 5(1), 54-67. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2016.51.54-67>
- Gutiérrez-Saldivia, X. y Rivera Gutiérrez, C. (2020). Educación especial y sus implicancias en contextos de diversidad cultural: Análisis desde La Araucanía. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 95-112. <https://doi.org/10.19053/01227238.10105>
- Hernández Sánchez, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista Retos XXI*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.33412/retosxi.v2i1.2056>

- Ley de Inclusión Escolar 20845. (2015). *Ley de Inclusión Escolar*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1043761>
- Ley General de Educación 20370. (2010). *Ley General de Educación*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1013761>
- Mesa Agudelo, W. D. J. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. *Trilogía (Santiago. En línea)*, 4(7), 61-77. <https://doi.org/10.22430/21457778.153>
- Mineduc. (2016). *Orientaciones para comunidades educativas inclusivas*. División de Educación General, Ministerio de Educación, Santiago, Chile. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/Orientaciones-comunidades-educativas-inclusivas.pdf>
- Mineduc. (2021a). *Estándares de la profesión docente en educación especial*. División de Educación General. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Especial-1.pdf>
- Mineduc. (2021b). *Temario abierto para pruebas de conocimientos específicos y pedagógicos: Educación diferencial con mención*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2018). Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- OCDE. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. A series of concept notes*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass/>
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Pérez Serrano, G. y Sarrate Capdevila, M. L. (2011). Las TIC promotoras de inclusión social. *Revista Española de Pedagogía*, 69(249), 237-253
- Rodríguez Correa, M. y Arroyo González, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, (25), 108-126.
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311010.pdf>
- Sánchez, V. V. y Esteban, P. G. (2023). Trazando caminos hacia la mejora educativa: Identificación de elementos clave en la formación inicial del profesorado. *Foro de Educación*, 21(1), 153-176. <https://doi.org/10.14516/fde.915>
- Sotomayor Soloaga, P., Muñoz Hormazábal, J., Martínez Maldonado, P. y Araya Cortés, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 5-15. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>

U. Central. (2023). *Proyecto Educativo Institucional (Resolución 6244/2023)*. Recuperado de <https://www.ucentral.cl/ucentral/site/>

Unesco. (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo: El imperativo de la calidad*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147818>

Unesco. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258850>

Varo Millán, J. C. (2021). *La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario en España* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/handle/10396/22302>

Carrera de Pedagogía en Educación Física

IDENTIFICACIÓN DE LA CARRERA

- **Título profesional otorgado:** Profesor/a en Educación Física
- **Grado académico:** Licenciado/a en Educación
- **Jornada y modalidad de la carrera:** completa, diurna, semestral
- **Resolución vigente (si aplica):** 4809/2018
- **Duración:** 10 semestres
- **Sede/s en la que se imparte:** Santiago y Región de Coquimbo
- **Tipo de ajuste curricular:** rediseño
- **Cuenta con tres años de acreditación:** Enero 2023

Indicadores clave

Santiago	Mediciones/años					
Indicadores	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matrícula nueva	61	30	10	6	34	58
Matrícula total	295	230	152	125	118	149
Retención primer año	78,7 %	73,8 %	76,7 %	90 %	100 %	85,3 %
Deserción primer año	21,3 %	26,2 %	23,3 %	10 %	0 %	14,7 %
Titulación total	39,2 %	31,8 %	35,4 %	52,8 %	53,3 %	39,3 %
Titulación oportuna	64,3 %	55,3 %	63,9 %	52,7 %	55,2 %	61,5 %
Empleabilidad primer año	61,3 %	58,8 %	49,5 %	44 %	39,3 %	--
Empleabilidad segundo año	--	61,6 %	57,2 %	47,3 %	51,1 %	--
Región de Coquimbo	Mediciones/años					
Indicadores	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matrícula nueva	39	17	13	8	34	31
Matrícula total	150	135	115	89	108	105
Retención primer año	86,7 %	94,9 %	87,5 %	92,3 %	75 %	87,9 %
Deserción primer año	13,3 %	5,1 %	12,5 %	7,7 %	25 %	12,1 %
Titulación total	11,1 %	9,1 %	25 %	32,3 %	76,5 %	46,7 %
Titulación oportuna	66,7 %	51,7 %	27,8 %	57,6 %	50 %	38,7 %
Empleabilidad primer año	61,3 %	58,8 %	49,5 %	44 %	39,3 %	--
Empleabilidad segundo año	--	61,6 %	57,2 %	47,3 %	51,1 %	--

Notas:

- La Matrícula Nueva se presenta con fecha de cierre al 30 de abril de cada año.
- La Matrícula Total considera el total de estudiantes matriculados al 31 de diciembre de cada año. El 2024 presenta la matrícula total al 31 de octubre.
- Las mediciones de retención y deserción de primer año corresponden a las cohortes 2018-2023.
- Las mediciones del indicador de titulación oportuna corresponde a las cohortes 2013-2018 en las sedes Santiago y La Serena, que considera los 10 semestres de duración formal de la carrera más 1 año.
- Las mediciones del indicador de titulación total corresponde a las cohortes 2011-2016 en las sedes Santiago y La Serena, que considera los 10 semestres de duración formal de la carrera más 3 años.
- Los datos de empleabilidad de primer y segundo año son obtenidos desde el Reporte de Empleabilidad U. Central, medición SIES, los cuales se presentan a nivel de carrera genérica. La última medición disponible corresponde a la medición 2023. La empleabilidad de segundo año se encuentra medida y publicada a partir de la medición 2020.



Justificación del rediseño

Análisis externo

Para evaluar la pertinencia de la propuesta, en el análisis externo se consideraron tanto la tendencia internacional como la nacional.

Tendencia internacional

La relevancia del enfoque actual de la educación física, que responde a las demandas de una sociedad cambiante y compleja, comprende el compromiso de formar profesionales que orienten su pensamiento y su práctica docente hacia un interés común y emancipador. Es decir, docentes que promuevan el desarrollo de situaciones educativas más equilibradas, justas e inclusivas entre sus estudiantes y la comunidad educativa.

En este contexto, el componente didáctico —entendido como la disciplina que permite concretar los propósitos educativos— constituye un elemento central de un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, innovador y equitativo. La incorporación de dicho componente en la enseñanza de los distintos deportes busca formar parte de una racionalidad práctica (López et al., 2003), orientada a superar permanentemente las situaciones de injusticia y desigualdad presentes en los contextos educativos. Tal como plantea Habermas (1982, 1984), la acción comunicativa y la ética son medios para abordar las controversias sociales y avanzar hacia formas de entendimiento más justas.

Por otra parte, la formación del profesorado en educación física debe fomentar la creación de instancias y espacios que permitan a los estudiantes realizar actividades físicas de diversas intensidades. En este sentido, resulta fundamental que los/as docentes cuenten con herramientas para abordar el grave problema de salud pública que representa la obesidad infantil. La evidencia científica demuestra que la actividad física regular produce beneficios como la reducción del índice de masa corporal (Kelley et al., 2015), la prevención de enfermedades cardiovasculares (Cesa et al., 2014) y la disminución de los niveles de adiposidad (Cai et al., 2014). Asimismo, se ha comprobado su efectividad en la reducción de la prevalencia de la obesidad (González-Suárez et al., 2009) y en la mejora de la condición física, el desarrollo cognitivo y el desarrollo motor (Timmons et al., 2012).

En términos regionales, la formación en educación física en América Latina presenta diversidad entre países e incluso dentro de un mismo territorio. Esto se refleja en la nomenclatura utilizada para el campo disciplinar: en algunos países se mantiene la denominación tradicional de «educación física»; en otros se emplean términos como «cultura física», «ciencias de la actividad física y del deporte» o simplemente «ciencias del deporte».

Al analizar los planes de estudio de universidades del continente americano, se observa que en Argentina y Brasil predominan las temáticas

biológicas y deportivas; en Perú y Uruguay, las pedagógicas; en México, las deportivas; y en Colombia, una propuesta más plural que integra dimensiones humanísticas, psicomotoras y deportivas (Cunha et al., 2023). En el ámbito europeo, las universidades otorgan mayor énfasis a la investigación y al uso de TIC. Las competencias formativas se orientan a la planificación y gestión de la actividad física, la promoción de la salud y la investigación educativa. Universidades como la de Barcelona y la de Lisboa ofrecen programas de cuatro años con un fuerte componente de investigación y promoción de la salud. En ambos contextos se destaca la práctica profesional y la formación integral del estudiantado.

El nuevo Plan de Estudio de Educación Física de la U. Central propone una disciplina que se aproxima al paradigma crítico, manteniendo, no obstante, su anclaje en el paradigma biologicista vinculado al cuidado y fomento de la salud de las personas. Según López et al. (2003), el paradigma crítico forma parte de la racionalidad curricular práctica, que se distingue por estar sustentada en un interés constitutivo del saber de carácter emancipador. En este sentido, Paulo Freire (1975, 1990, 1997) se reconoce como uno de los autores más influyentes en la pedagogía de la liberación y la pedagogía de la esperanza, bases de una pedagogía crítica que concibe la formación docente inicial como un proceso orientado a promover en el estudiantado mayores grados de libertad, justicia e independencia, tanto a nivel individual como colectivo.

Tendencia nacional

En relación con este apartado, es necesario comenzar señalando que en Chile el sobrepeso y la obesidad han duplicado sus cifras de crecimiento en los últimos trece años. En 2016, un 39,8 % de la población chilena tenía sobrepeso y un 34,4 % era obesa, situándose dentro de los índices más altos entre los países de la OCDE (Fernández-Ojeda, 2023). Asimismo, la *Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad Física y Deporte*, elaborada por el Ministerio del Deporte (2020), indica que, en 2018, el 66,2 % de la población mayor de 18 años se declaraba físicamente inactiva.

Otro dato que respalda la importancia de la carrera de Pedagogía en Educación Física y el rediseño que se presenta es el *Mapa nutricional* proporcionado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) en 2023. En este estudio participaron 8.877 de los 10.344 estudiantes (85,8 %) de establecimientos educacionales de enseñanza regular, desde nivel parvulario hasta enseñanza media. La prevalencia total de obesidad en los cursos evaluados (prekínder, kínder, 1.º básico, 5.º básico y 1.º medio) revela que un 17,6 % de los estudiantes presenta obesidad, un 26,7 % sobrepeso y un 6 % obesidad severa. Esto representa un total de 50,3 % de malnutrición por exceso, siendo 5.º básico el grupo con los resultados más desfavorables, alcanzando un 61,5 %.

Para hacer frente a los problemas relacionados con el sobrepeso, la obesidad y el sedentarismo, el Ministerio del Deporte, junto con el Ministerio de

Desarrollo Social, impulsó la *Política Nacional de Actividad Física y Deporte* (Ministerio del Deporte, 2016), basada en la Ley 20.670 sobre la creación del sistema *Elige Vivir Sano en Comunidad*. Dicha política, de acuerdo con Branco-Fraga (2015), se articula con otras medidas y programas, tales como *Vida Sana* (2014), alojado en el Ministerio de Salud (Minsal), y con el cambio de nombre de la asignatura *Educación Física* por *Educación Física y Salud* (2014), decisión coherente con el proceso desarrollado en Brasil, país que también ha orientado esta disciplina hacia la promoción de la salud.

Asimismo, el Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2024) promueve el programa *Vida Sana y Obesidad*, cuyo objetivo es controlar la malnutrición por exceso, mejorar el perfil metabólico y la condición física de la población de entre 6 y 65 años que presenta factores de riesgo para el desarrollo de diabetes mellitus tipo 2 y enfermedades cardiovasculares. Este programa incluye un enfoque multiprofesional para el tratamiento de la obesidad, involucrando a nutricionistas, psicólogos y profesores de educación física, lo que destaca la relevancia de un abordaje integral bajo el nuevo sello institucional «Vida activa y saludable».

Además, para analizar la tendencia nacional que respalda el rediseño de la carrera, se consideraron las políticas públicas vigentes, entre ellas las *Bases curriculares* (Mineduc, 2013) y los *Programas de estudio* (Mineduc, s. f.), donde la asignatura en la enseñanza básica y media se denomina *Educación Física y Salud*, con la finalidad de desarrollar en el estudiantado las competencias necesarias para mantener un estilo de vida activo y saludable.

Asimismo, la *Ley de Desarrollo Profesional Docente 20903* (Mineduc, 2016) establece el marco normativo que las carreras de pedagogía en Chile deben contemplar respecto de los requisitos de ingreso, procesos formativos y de autoevaluación ante la CNA.

En coherencia con lo anterior, los *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios* (Mineduc, 2019) incorporan los fundamentos disciplinarios desde los cuales se sustentan las distintas manifestaciones motrices, cuyo común denominador es la acción motriz que otorga identidad, unidad y especificidad a la Educación Física (Parlebas, 2008). Estos estándares contemplan, además, dimensiones como la responsabilidad social, la ecología integral, la recreación, el tiempo libre escolar, las manifestaciones deportivas de la cultura y la vida activa y saludable, integradas en un marco pedagógico, disciplinar y didáctico.

Finalmente, los *Criterios y estándares de calidad para la acreditación de carreras y programas de pedagogía* (CNA, 2023b) establecen que las universidades deben incorporar criterios integradores para sus procesos de mejora continua mediante la autoevaluación. En este contexto, los currículos experimentan ajustes periódicos que permiten avanzar hacia enfoques de aprendizaje profundo y centrados en el estudiante, en concordancia con los lineamientos de política pública en educación superior que

orientan los procesos de acreditación y certificación de calidad de las carreras y programas.

Otro aspecto considerado en este rediseño fue el análisis de los planes de estudio de universidades que imparten la carrera y que cuentan con cinco o más años de acreditación. En esta categoría se encuentran la Universidad de La Frontera (UFRO), la Universidad Católica del Maule (UCM), la Universidad de Playa Ancha (UPLA), la Universidad de Concepción (UDC) y la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Estas instituciones incluyen asignaturas deportivas en sus planes de estudio durante un semestre. Por otro lado, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) organiza estas asignaturas bajo los títulos *Deportes Individuales I y II* y *Deportes Colectivos I, II y III*. Esta estructura permite descomprimir la malla curricular y abordar una variedad de disciplinas deportivas, ofreciendo al estudiantado una formación más completa y diversificada en el ámbito del deporte.

En este marco, la formación inicial de profesores/as de Educación Física en la U. Central considera como sello institucional «Vida activa y saludable», lo que explicita su relación con las demandas actuales de la sociedad y subraya la necesidad de un quehacer docente orientado a promover una ciudadanía más sana y físicamente activa.

Análisis interno

El análisis interno de la carrera de Pedagogía en Educación Física, impartida en Santiago y la Región de Coquimbo, se fundamentó en siete focos, los cuales se detallan a continuación.

- **Resolución de Acreditación 993**

Durante el último proceso de acreditación de la carrera se identificaron oportunidades de mejora en la formulación del Perfil de Egreso. Los pares evaluadores observaron que «el perfil se presenta en términos bastante amplios y no se orienta explícitamente hacia los niveles educativos considerados» (CNA, 2023a). Asimismo, señalaron la necesidad de «evidenciar con mayor precisión y claridad cómo el perfil contribuye al sello formativo de la carrera y cómo se articula con el plan de estudios, ya que actualmente no se mencionan explícitamente las menciones que se declaran» (CNA, 2023a). En respuesta a estas observaciones, se estableció un nuevo Perfil de Egreso y su respectivo Plan de Estudio, eliminando las menciones existentes.

- **Requerimientos del PEI de la U. Central (Resolución 2023)**

La propuesta de rediseño se alinea con los sellos institucionales al incorporar las asignaturas FBVA 2 *Desarrollo de Recursos Personales en Comunicación* y Sello 4 *Introducción al Desafío de la Sostenibilidad*. Asimismo, se aborda el desafío de preparar a los futuros docentes para gestionar aprendizajes significativos e inclusivos, situándolos en el saber hacer dentro de un paradigma ecológico y de aprendizaje periférico (Doyle, 2012).

Se implementan prácticas motrices y deportivas que consideran la inter y la multidisciplinariedad, elementos fundamentales para evitar que el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurra de forma aislada. La vinculación con los proyectos docentes que el estudiantado desarrolla en sus prácticas fortalece la experiencia formativa (Martín Rodríguez, 2023).

Del mismo modo, la incorporación de los valores evidenciados en las prácticas deportivas (Comité Olímpico Internacional [COI], 2023) contribuye a la formación ciudadana del futuro profesorado. Además, se desarrollan competencias digitales mediante estrategias metodológicas como la gamificación (Sebastiani et al., 2021) y el uso de aplicaciones como *Strava*, *Nike Training Club* y *Runtastic*. Se promueve también un desarrollo sostenible a través de modelos didácticos como la autoconstrucción de materiales (Cubillo, 2023) y de prácticas vinculadas al cuidado del medioambiente, especialmente en actividades al aire libre.

- **Análisis del cuerpo académico de la carrera**

Se detectó la necesidad de ampliar la cobertura de los estándares pedagógicos y disciplinarios, en coherencia con el nuevo sello de la carrera «Vida activa y saludable» y su articulación con las bases curriculares. En este sentido, el cuerpo académico, en concordancia con la Ley 20903, diseñó una nueva Malla Curricular cuya principal característica es la eliminación de menciones, la incorporación del componente didáctico en todas las disciplinas deportivas, el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario e inclusivo y la promoción del desarrollo personal de nuestro estudiantado de Pedagogía en Educación Física.

- **Percepciones de los agentes externos vinculados a los procesos académicos**

Los análisis de encuestas y grupos focales aplicados a estudiantes, empleadores/as, profesores/as guías de práctica y egresados/as de la carrera evidencian la necesidad de fortalecer la formación inicial docente en atención a la diversidad. Entre las expresiones recogidas se encuentran: «Cada vez nos encontramos con más alumnos con trastornos y condiciones tanto físicas, cognitivas como conductuales, lo que nos plantea mayores desafíos en la elaboración de actividades y el buen desarrollo de nuestras clases» y se requiere mayor énfasis en metodologías para la educación inclusiva.

En las jornadas reflexivas, además, se sugirió «descomprimir el cuarto año y trasladar la Práctica Profesional al quinto año y se observó que la mención de básica estaba de más.

Del levantamiento de demandas y necesidades presentado en el *Informe de Análisis Descriptivo a la Comunidad Educativa de la Carrera de Pedagogía en Educación Física* se concluyó que los principales aspectos de mejora del Plan de Estudio dicen relación con:

- a)** reforzar el manejo grupal, las habilidades digitales (TIC) y la comunicación efectiva;
- b)** centrar los aprendizajes de los deportes en la didáctica de la enseñanza;
- c)** incluir más contenidos sobre inclusión y necesidades educativas especiales en Educación Física;
- d)** incorporar temas de convivencia escolar, acondicionamiento físico, inglés y herramientas digitales;
- e)** disminuir la sobrecarga horaria en los últimos años y distribuir de manera más equitativa las horas de práctica a lo largo de la carrera;
- f)** aumentar las experiencias investigativas; y
- g)** poner mayor énfasis en el trabajo colaborativo.

- **Competitividad de la carrera frente a ofertas similares**

El nuevo Plan de Estudio asume una visión sistémica del ser humano como parte de una ecología integral, priorizando acciones y actividades de contacto social y con el entorno. Estas acciones reflejan un proyecto educativo que busca permanentemente el vínculo con el medio, a fin de favorecer la resolución de problemas asociados a la disciplina, como la actividad física, la alimentación y la vida saludable en contextos diversos.

La carrera se encuentra alineada con los nuevos estándares orientadores pedagógicos y disciplinares de la formación inicial del profesorado de Educación Física en enseñanza media y asume como sello distintivo «Vida activa y saludable». Este enfoque la diferencia de otros modelos centrados en el alto rendimiento, el deportivismo o la rehabilitación.

Asimismo, se destaca la importancia de mantener la línea de práctica en los diez semestres de la carrera, con metodologías centradas en que el estudiantado resuelva problemas, desarrolle pensamiento crítico y autonomía, e incorpore prácticas pedagógicas reflexivas en diversos contextos educacionales (Brevis-Yéber et al., 2022). La *Práctica Profesional* se vincula, además, con las investigaciones desarrolladas en el *Seminario de Título*, favoreciendo la integración teórico-práctica.

- **Indicadores académicos: admisión, retención, titulación, titulación oportuna y empleabilidad**

En materia de admisión, al disponer de un Plan de Estudio más concentrado, el rediseño curricular permitirá fortalecer la oferta académica y hacerla más atractiva para quienes deseen estudiar Pedagogía en Educación Física. Asimismo, brindará oportunidades de nivelación para aquellos estudiantes que, por diversos motivos, presenten retrasos en su avance académico. Esta reorganización optimizará la gestión académica y administrativa, agilizando especialmente los procesos relacionados con los expedientes de titulación. Lo anterior contribuirá a consolidar el incremento de matrícula en primer año que la carrera ha experimentado en los últimos períodos en ambas sedes, como se observa en la siguiente tabla.

Matrícula primer año Pedagogía en Educación Física (Santiago y Región de Coquimbo)

Sede	2020	2021	2022	2023	2024
Santiago	30	10	6	34	58
Región de Coquimbo	17	13	8	34	31

Fuente: Datos obtenidos de la Dirección de Análisis Institucional (DAI) (2024).

Retención

Para contribuir positivamente a las tasas de retención, los diagnósticos realizados para este rediseño concluyen que una malla concentrada (Miles et al., 2020) incidirá favorablemente tanto en los resultados de aprendizaje como en las tasas de retención y titulación.

Sin perjuicio de lo anterior, y considerando que una de las fortalezas reconocidas por el estudiantado que elige estudiar Pedagogía en Educación Física en la U. Central es la variedad de deportes que contempla el Plan de Estudio, se ha optado por concentrar las asignaturas del área deportiva.

Este rediseño incorpora una amplia diversidad de disciplinas deportivas, en las cuales, además de la técnica y la táctica, se abordará la didáctica específica de cada una. Ello responde a la necesidad de reconocer las particularidades metodológicas y evaluativas propias de cada deporte, favoreciendo una formación más completa, aplicada y contextualizada.

En la siguiente tabla se presenta la tasa de retención de primer año entre 2019 y 2023, donde se evidencia que la carrera, tanto en Santiago como en la Región de Coquimbo, mantiene buenos porcentajes, incluso superiores a los establecidos por la FED.

Retención primer año Pedagogía en Educación Física (2019 a 2023)

Sede	2019	2020	2021	2022	2023
Santiago	73,8 %	76,7 %	90 %	100 %	85,3 %
Región de Coquimbo	94,9 %	87,5 %	92,3 %	75 %	87,9 %

Fuente: Datos obtenidos de la DAI (2024).

Titulación

El rediseño incidirá positivamente en las tasas de titulación y de titulación oportuna, dado que:

- a)** descongestiona los dos últimos semestres de la carrera, permitiendo al estudiantado centrar el término de sus estudios en las asignaturas *Seminario de Título I* y *Seminario de Título II*;
- b)** reduce la cantidad total de asignaturas del Plan de Estudio, pasando de 66 asignaturas en el plan vigente a 52 en el nuevo, lo que favorecerá un avance académico más fluido; y
- c)** permitirá un seguimiento más cercano de los/as estudiantes que presenten retraso, posibilitando la implementación de estrategias re- mediales que faciliten su progreso académico.

En las tablas siguientes se presentan las tasas de titulación por cohorte entre 2014 y 2018, las cuales permiten observar la tendencia histórica del proceso formativo de la carrera.

Retención tasa de titulación Pedagogía en Educación Física (2014-2018)

Sede	2014	2015	2016	2017	2018
Santiago	54,3 %	55,2 %	61,5 %	56,7 %	47,5 %
Región de Coquimbo	60,6 %	54,2 %	38,7 %	76,5 %	56,7 %

Fuente: Datos obtenidos de la DAI (2024).

Titulación oportuna por corte (2014 a 2018)

Sede	2014	2015	2016	2017	2018
Santiago	31,8 %	35,4 %	53,8 %	53,3 %	47,5 %
Región de Coquimbo	9,1 %	25 %	32,3 %	76,5 %	56,7 %

Fuente: Datos obtenidos de la DAI (2024).

Empleabilidad

El nuevo rediseño curricular incidirá positivamente en la empleabilidad del estudiantado titulado, al actualizar las competencias profesionales y responder a las demandas del mercado laboral actual. De esta manera, se fortalecen las oportunidades de inserción laboral de nuestros egresados y egresadas en diversos contextos educativos y comunitarios, en coherencia con el sello institucional «Vida activa y saludable» y con los requerimientos contemporáneos de la profesión docente.

Empleabilidad Pedagogía en Educación Física (2019-2023)

Carrera	2019	2020	2021	2022	2023
Pedagogía en Educación Física	61,3 %	58,8 %	49,5 %	44 %	39,3 %

Fuente: Datos obtenidos de la DAI (2024).

Actualmente, la empleabilidad del estudiantado egresado de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la U. Central presenta una disminución, asociada principalmente a los cambios derivados de la pandemia. Este contexto evidenció la necesidad de que el profesorado desarrolle nuevas habilidades para enfrentar los desafíos del sistema educativo contemporáneo, tales como el uso de las TIC, la gestión de la convivencia escolar, la educación socioemocional, el liderazgo pedagógico y la inclusión en la enseñanza de la Educación Física, entre otras.

Estas competencias han sido incorporadas en el nuevo rediseño curricular, con el propósito de que las y los profesionales formados por la U. Central respondan a las exigencias del siglo XXI y cuenten con mayores oportunidades de inserción y permanencia en el campo laboral.

Proyección laboral de los/as titulados/as de la carrera de Pedagogía en Educación Física

La proyección laboral de los/as titulados/as de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la U. Central se sustenta en cuatro elementos principales, que se detallan a continuación.

1. Contribución a la sociedad y al desarrollo personal

El/la titulado/a en Educación Física puede contribuir activamente a la sociedad mediante la promoción de la actividad física, la salud y el bienestar de la población, inspirando a otras personas a superar desafíos, establecer metas y mantenerse activas (Aibar et al., 2019).

2. Enfoque integral

La Educación Física no se limita al deporte y al ejercicio, sino que abarca también dimensiones como la salud mental, la nutrición, la prevención de enfermedades y la rehabilitación. Estos conocimientos resultan especialmente valiosos en una sociedad cada vez más consciente de la importancia de la salud integral (Giakoni, 2021; Rivera et al., 2021).

3. Impacto en la salud pública

Los/as profesionales de la Educación Física pueden desempeñarse en escuelas, hospitales, centros de rehabilitación y espacios comunitarios, contribuyendo a la prevención de enfermedades crónicas, la mejora de la calidad de vida y la reducción de la carga en los sistemas de salud (Rivera et al., 2021).

4. Promoción de estilos de vida saludables

La Educación Física fomenta la adopción de hábitos saludables desde edades tempranas. Los/as profesionales del área pueden enseñar a niños, niñas y jóvenes la relevancia del ejercicio, la alimentación equilibrada y la actividad física regular como pilares para una vida activa y saludable (Rivera et al., 2021).

En conclusión, el rediseño de la carrera surge de un profundo análisis de elementos internos y externos que, sustentado en las demandas sociales, las políticas públicas y los lineamientos institucionales de la U. Central, orienta acciones que fortalecen la formación docente en la disciplina de Educación Física. De esta manera, se busca que los/as egresados/as desarrollen competencias pedagógicas, disciplinares y ético-sociales acordes con los desafíos actuales de la educación chilena, desde una visión sistémica, comprometida con la mejora de los indicadores, la autoevaluación permanente y el aseguramiento del mejoramiento continuo.

Plan de Estudio

Presentación del programa

La carrera de Pedagogía en Educación Física de la U. Central se destaca por formar profesores/as capacitados para diseñar, implementar y evaluar procesos educativos bajo los estándares pedagógicos vigentes, y comprometidos con el desarrollo de sus estudiantes en toda su diversidad, a través de las distintas manifestaciones de la motricidad humana, considerando los fundamentos de las ciencias de la actividad física y el deporte. El Plan de Estudio cuenta con una sólida trayectoria en las didácticas de los deportes y en las prácticas pedagógicas.

Objetivo del programa

Formar profesionales con competencias para abordar la Educación Física en función del desarrollo de la ciudadanía, a través de un enfoque integral del paradigma de la motricidad humana, para la promoción de los hábitos de vida activa y saludable.

Perfil de Egreso

Profesionales que gestionan aprendizajes significativos e inclusivos, orientados al desarrollo de la motricidad humana, a través de las diversas manifestaciones del ejercicio físico y el deporte. Consideran los fundamentos de las ciencias de la actividad física, el bienestar y la salud, con un importante compromiso socioemocional que contribuye al desarrollo integral del estudiantado.

Implementan, de manera reflexiva, prácticas pedagógicas con compromiso ético, desarrollando conocimiento pedagógico mediante la investigación educativa, sobre la base de formulación de problemas que surgen en los contextos educativos.

Se desempeñan en entornos escolares, tanto públicos como privados, diseñando e implementando prácticas motrices y deportivas, considerando la inter y la multidisciplinariedad, de acuerdo con el PEI y los requerimientos de la comunidad, incorporando la perspectiva de género, la formación

ciudadana, la inclusión, el uso de competencias digitales y el desarrollo sostenible para un mundo globalizado, a través de un enfoque crítico y colaborativo para el desarrollo de la actividad física y el deporte, orientado a una vida activa y saludable.

Área de dominio	Competencias de egreso
Formación pedagógica integral	1.1. Genera experiencias de aprendizaje significativas e inclusivas, a partir de los fundamentos de las ciencias de la educación, para el desarrollo de la motricidad humana de las y los estudiantes.
	1.2. Implementa en su quehacer pedagógico prácticas basadas en el liderazgo, la ética, la autorregulación, el trabajo colaborativo y el compromiso socioemocional, en diversos contextos educativos, para promover la salud y el desarrollo integral, a través de las manifestaciones educativo-físicas, deportivas y recreativas de las y los estudiantes.
Formación disciplinar y didáctica	2.1. Implementa actividades orientadas al desarrollo de la motricidad humana, a través de las diversas manifestaciones del ejercicio físico, el deporte y la recreación, considerando los fundamentos de la ciencia de la actividad física en contextos educativos y sociales, como medio para contribuir al desarrollo integral de las personas, fomentando una vida activa y saludable.
	2.2. Gestiona pedagógicamente procesos motrices, incorporando la perspectiva de género, la formación ciudadana, el uso de competencias digitales y el desarrollo sostenible, para contribuir a mejorar las condiciones de vida de las personas.
Formación práctica e investigación educativa	3.1. Implementa reflexivamente prácticas pedagógicas con compromiso ético, desempeñándose de manera efectiva en diversos contextos educativos para generar la resolución de problemas de acuerdo con su quehacer pedagógico y las diversas manifestaciones de la motricidad humana, desde un rol educativo y social.
	3.2. Desarrolla conocimiento pedagógico mediante la investigación educativa, sobre la base de la formulación de problemas que surgen en las prácticas pedagógicas en los diversos contextos educativos, para contribuir a la generación de nuevas respuestas que propicien soluciones en el área de la Educación Física y la salud.

Descripción

El Plan de Estudio del programa se desarrolla en modalidad semestral, con una duración de 10 semestres, de 30 SCT cada uno, con un total de 300 SCT, distribuidos en 52 asignaturas.

Se organiza en tres niveles:

- El **Ciclo Formativo Inicial** abarca desde el semestre 1.^{er} a 4.^o, considerando asignaturas de especialidad y del PEI institucional. Culmina con un hito de evaluación intermedia de competencias, que queda establecido en la *Práctica Intermedia II: de Aproximación Reflexiva Colaborativa* en el contexto disciplinar.
- El **Ciclo Formativo Intermedio** incluye del 5.^o a 8.^o semestre, aumentando las asignaturas de formación disciplinar profesional. Culmina con un segundo hito de evaluación intermedia de competencias, inserto en la *Práctica Intermedia VI: Gestión Pedagógica y Proyecto Escolar*.
- El **Ciclo Formativo Final** se desarrolla en los semestres 9.^o y 10.^o profundizando en el área propia de la profesión, y culmina con un hito de evaluación final de competencias, que queda establecido en la *Práctica Profesional II: Análisis sobre una propuesta educativa*.

La carrera presenta, durante el trayecto del Plan de Estudio, asignaturas que contemplan horas de actividades en terreno, de manera que los/as estudiantes comprendan y apliquen directamente los conocimientos en contextos pertinentes.

La carrera cuenta con 10 instancias de práctica: en los semestres 1.^{er} y 2.^o se desarrolla la *Práctica Inicial*, entre el 3.^{er} y 8.^o semestre, las prácticas intermedias, y en el 9.^o y 10.^o semestre la *Práctica Profesional*. Estas actividades formativas son realizadas en instituciones públicas y privadas, en los distintos niveles educativos, de manera de garantizar que la experiencia sea significativa, contextualizada y pertinente a los resultados de aprendizaje, con metodologías de enseñanza centradas en que el estudiantado tenga la posibilidad de resolver problemas, desarrollar su capacidad crítica y autonomía, de acuerdo a lo comprometido en el Perfil de Egreso.

Asimismo, el Plan de Estudio de la carrera de Pedagogía en Educación Física integra competencias que permiten que, la *Práctica Profesional* esté relacionada con las investigaciones desarrolladas en *Seminario de Título*, favoreciendo esta integración teórico-práctica.

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA				
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA				
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5
Fundamentos de la Educación	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje	Currículum y Evaluación	Educación Inclusiva	Gestión Escolar para la Transformación Educativa
Juegos Motrices como Recurso Pedagógico	Orientaciones Metodológicas para una Vida Activa y Saludable	Didáctica del Atletismo	Didáctica del Fútbol	Didáctica del Básquetbol
Bases Teóricas y Práctica de la Educación Física y Salud	Fundamentos del Desarrollo y Aprendizaje Motriz	Danzas y Manifestaciones Culturales	Currículo y Evaluación de la Educación Física	Actividades Motrices Emergentes
Formación Básica para la Vida Académica I	Formación Básica para la Vida Académica II	Nutrición y Primeros Auxilios	Bases Biológicas del Movimiento	Anatomía Humana Funcional
Curso Sello Institucional I: Inglés I	Curso Sello Institucional II: Inglés II	Curso Sello Institucional III	Curso Sello Institucional IV	Interdisciplinar
Práctica Inicial I: Construcción de la Identidad Profesional Docente	Práctica Inicial II: Aproximación al Sistema Educativo Chileno	Práctica Intermedia I: Aproximación al Contexto Escolar de la Educación Física	Práctica Intermedia II: Aproximación Reflexiva-Colaborativa en el Contexto Disciplinar	Práctica Intermedia III: Implementación Didáctica con Enfoque Inclusivo

Área Formación Profesional
 Área Formación Disciplinar
 Área Formación General
 Área Formación

PROFESOR/A DE EDUCACIÓN FÍSICA

PLAN DE EDUCACIÓN

SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10
Educación Socioemocional	Investigación Educativa	Seminario de Grado	Seminario de Título I	Seminario de Título II
Didáctica de los Deportes con Raqueta	Didáctica de la Natación	Didáctica de la Gimnasia		
Contacto con la Naturaleza	Didáctica del Vóleybol	Didáctica del Handball		
Fisiología del Ejercicio	Biomecánica Aplicada al Movimiento Humano	Entrenamiento para la Actividad Física y la Salud		
Interdisciplinar A+S	Gestión Pedagógica Disciplinar	Inclusión en la Educación Física		
Práctica Intermedia IV: Implementación Didáctica con Enfoque Interdisciplinario	Práctica Intermedia V: Gestión de los Procesos Curriculares	Práctica Intermedia VI: Gestión Pedagógica y Proyecto Escolar	Práctica Profesional I: Análisis de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje	Práctica Profesional II: Análisis sobre una Propuesta Educativa

ión Pedagógica

La malla curricular puede experimentar cambios debido a que está sujeta a revisión.

Nota:

- Práctica Inicial I debe denominarse: " Práctica Inicial I: Construcción de la identidad profesional docente".
- Práctica Inicial II debe denominarse: " Práctica Inicial II: Aproximación al sistema educacional chileno".

Referencias bibliográficas

- Aibar, A., Pérez, R. y Estrada, S. (2019). *Promoción de la actividad física para la salud en la escuela: formación teórica y práctica*. Capas.
- Booth, F., Roberts, C., Thyfault, J., Rueggsegger, G. y Toedebusch, R. (2017). Role of inactivity in chronic disease. *Comprehensive Physiology*, 7(2), 801-827. <https://doi.org/10.1002/cphy.c160022>
- Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, O. y Ruiz Bueno, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 269-287. <https://doi.org/10.15443/RL3216>
- Cai, L., Wu, Y., Cheskin, L., Wilson, R. y Wang, Y. (2014). Effect of childhood obesity prevention programmes on blood lipids: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 15(11), 933-944. <https://doi.org/10.1111/obr.12219>
- Castro, M., Piéron, M. y González, M. (2006). Actitudes y motivación en Educación Física escolar. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), 5-22. <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732275001.pdf>
- Cesa, C., Sbruzzi, G., Ribeiro, R., Barbiero, S., de Oliveira, R., Eibel, B., Machado, N., Marques, R., Tortato, G. y dos Santos, T. (2014). Physical activity and cardiovascular risk factors in children: Meta-analysis of randomized clinical trials. *Preventive Medicine*, 69, 54-62. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.08.014>
- CNA. (2023a). *Resolución de Acreditación 993*. <https://cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>
- CNA. (2023b). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación de carreras y programas de pedagogía*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOGIA%20C3%8DA.pdf>
- Comité Olímpico Internacional (COI). (2023). *Carta olímpica*. Comité Olímpico Internacional.
- Cubillo, R. (2023). El material auto-construido en Educación Física: fortalezas y virtudes. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 28(305), 169-180. <https://doi.org/10.46642/efd.v28i305.7063>
- Cuevas, R., García, T. y Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las metas de logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.175821>
- Cunha de Paula, S., Ferreira Neto, A., Sarni, M. y dos Santos, W. (2023). Concepciones formativas en programas de Educación Física en seis países de América Latina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51620>
- Fernández Cruz, M. y González, D. (2015). Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía Universitaria*, 20(4). <https://link.gale.com/apps/doc/A466783554/IFME?u=anon-6cab-4dcb&sid=googleScholar&xid=fd-f362c0>
- Fernández-Díaz, M. (2015). *Una propuesta para trabajar el currículum oculto en los centros educativos* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Cantabria]. Repositorio UC. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/7834>
- Fernández-Ojeda, C. (2023). Visión prospectiva del deporte chileno a partir del escenario sociopolítico vivenciado por el Covid-19. En C. J. Fernández-Ojeda y R. Soto-Lagos (Eds.), *Covid-19 y deporte en Latinoamérica* (pp. 263-276). Ariadna Ediciones. <https://doi.org/10.26448/ae9789566095934.73>
- Figueroa, F. (2024). *Informe de análisis descriptivo a la comunidad educativa de la carrera de Pedagogía en Educación Física*. Universidad Central de Chile.

- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós-MEC.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Giakoni, G. (2021). Educación Física y salud: enfoques contemporáneos para la promoción del bienestar integral. *Revista Educación y Movimiento*, 12(2), 55-70.
- González-Suárez, C., Worley, A., Grimmer-Somers, K. y Dones, V. (2009). School-based interventions on childhood obesity: A meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 37(5), 418-427. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.07.012>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Taurus.
- Iglesias Ortuño, E., Pastor Seller, E. y Rondón García, L. M. (2015). Mediación como profesión emergente: actualidad formativa desde la educación superior. *Mediaciones Sociales*, 16, 135-153.
- Junaeb. (2023). *Mapa nutricional*
- Kelley, G. A., Kelley, K. S. y Pate, R. R. (2015). Exercise and BMI in overweight and obese children and adolescents: A systematic review and trial sequential meta-analysis. *BioMed Research International*, 2015, 1-14. <https://doi.org/10.1155/2015/704539>
- López-Pastor, V., Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Inde.
- Martín Rodríguez, J. F. (2023). *Multidisciplinariedad (o interdisciplinariedad) y transversalidad bajo la perspectiva de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre* [Revista Supervisión 21, N.º 69]. <https://doi.org/10.52149/Sp21>
- Miles, M., Huberman, A. y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4.ª ed.). Sage.
- Mineduc. (2013). *Bases curriculares*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Mineduc. (2019). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación física: Estándares pedagógicos y estándares disciplinarios*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Educacion_fisica-2.pdf
- Mineduc. (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. CPEIP.
- Mineduc. (s. f.). *Programas de estudio*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2024). *Programa Vida Sana y Obesidad*. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/programas-sociales/ninez/vida-sana-y-obesidad>
- Ministerio del Deporte. (2016). *Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025*. <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/380/Politica-Nacionalde-Act.-Fisica-y-Deporte-2016-2025.pdf>
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz*. Paidotribo.
- Rivera, J., Aguirre, J. y Núñez, O. (2021). Educación Física y estilos de vida saludables: una mirada a los referentes actuales. *Revista Mexicana de Ciencias de la Cultura Física*, 1(1), 14. <https://doi.org/10.54167/rmccf.v1i1.891>
- Timmons, B., LeBlanc, A., Carson, V., Gorber, S., Dillman, C., Janssen, I., Kho, M., Spence, J., Stearns, J. y Tremblay, M. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0-4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(4), 773-792. <https://doi.org/10.1139/h2012-070>

Carrera de Pedagogía en Educación General Básica

IDENTIFICACIÓN DE LA CARRERA

- **Título profesional otorgado:** Profesor/a de Educación General Básica
- **Grado académico:** Licenciado/a en Educación
- **Mención** en Lenguaje y Comunicación y Matemática
- **Jornada y modalidad de la carrera:** diurna, semestral
- **Sede/s en la que se imparte:** Santiago
- **Tipo de ajuste curricular:** rediseño
- La carrera se creó el año 1998
- El último rediseño curricular se realizó el 27 de enero de 2017 (*Resolución 5715/2017*) y un ajuste curricular el 16 de junio de 2020 (*Resolución 3375/2020*)
- La carrera cuenta con 3 años de acreditación 11/22

Indicadores clave

Santiago	Mediciones/años					
Indicadores	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matrícula nueva	--	4	9	6	3	12
Matrícula total	66	57	43	36	21	33
Retención primer año	72,7 %	--	75 %	88,9 %	0 %	100 %
Deserción primer año	27,3 %	--	25 %	11,1 %	100 %	0 %
Titulación total	--	--	--	--	--	--
Titulación oportuna	--	--	--	--	--	--
Empleabilidad primer año	--	--	--	--	--	--
Empleabilidad segundo año	--	--	--	--	--	--

Notas:

- La carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación inicia en el año 2019.
- La Matrícula Nueva se presenta con fecha de cierre al 30 de abril de cada año.
- La Matrícula Total considera el total de estudiantes matriculados al 31 de diciembre de cada año. El 2024 presenta la matrícula total al 31 de octubre.
- Las mediciones de retención y deserción de primer año corresponden a las cohortes 2018-2023.
- Pedagogía en Educación General Básica no presenta titulados.

Justificación del rediseño

Fundamentos de ajuste curricular

Tendencia Internacional

Los cambios derivados de la globalización y el acceso a la información digital han impactado profundamente en el ámbito social, económico, político y cultural, transformando radicalmente la vida cotidiana de las personas, y presentando nuevos desafíos para las sociedades contemporáneas (Trejo et al. 2023). Estas transformaciones han generado tensiones en la formación universitaria en general y en la formación docente en particular, promoviendo la necesidad de un perfil de académico/a que se adapte a los rápidos cambios del presente. Este perfil, distinto al de épocas anteriores, implica un rol situado en el acompañamiento pedagógico, que no solo se limita a transmitir conocimientos, sino que también involucra el desarrollo de competencias relacionadas con la educación crítica y la construcción de conocimiento en un contexto globalizado (Paukner et al. 2023). En este marco, las siguientes líneas buscan ofrecer una visión general sobre cómo se está llevando a cabo la formación de formadores en diversos contextos internacionales, identificando de esta manera sus principales desafíos.

Según López et al. (2024), los principales desafíos en la formación de académicos/as están relacionados con la forma en que nos relacionamos con el conocimiento, la cultura global y los desarrollos tecnológicos, además de las cuestiones vinculadas a la cohesión social y la formación ciudadana. En este contexto, diversas instituciones internacionales, como la Organización de Estados Americanos (OEA) y la OCDE, destacan la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, con un énfasis particular en la educación ciudadana (Espínola, 2005; Osler y Starkey, 2005). Siguiendo esta línea, desde la perspectiva de Calvo (2024), la educación ciudadana se entiende no solo como el aprendizaje de los derechos y responsabilidades locales, sino como una ciudadanía global, en diálogo con las habilidades del siglo XXI, y en sintonía con los principios establecidos por la Unesco en su marco para la educación mundial (Unesco, 2019).

Sin embargo, a pesar de la sustancial importancia que se le otorga a la formación ciudadana, informes de la Unesco (2015) indican que el 25 % de los/las académicos/as no se sienten preparados para enseñar respecto de desarrollo sostenible, ciudadanía mundial y educación para la paz, lo que evidencia que no existe correlato entre la práctica educativa y la enseñanza de estas temáticas, de igual manera, en cifras más actuales, solo un 33 % de los/las académicos/as manifiesta tener herramientas para evaluar transdisciplinariedad y casi el 40 % no se siente con las capacidades de evaluar sobre educación ciudadana mundial (Unesco, 2022).

La formación en ciudadanía no se presenta como un desafío aislado. Desde la mirada de Ortuño e Iglesias (2015), el diálogo con las demandas sociales, políticas y culturales, entre otras, se establecen como condiciones fundamentales de los espacios de formación del profesorado. De igual

manera, Fernández-Cruz y Fernández Díaz (2016) plantean que los desafíos también se relacionan con las nuevas tecnologías, la apropiación de competencias digitales y el desarrollo de habilidades sociales. En otras palabras, las nuevas formas de formar a académicos/as deben avanzar en la configuración de ecosistemas digitales que incorporen perspectivas humanas y sociales a su uso (Unesco 2012; Lozano-Ramírez, 2019).

A partir de lo mencionado en las líneas anteriores, la formación de académicos/as, en particular, presenta desafíos que se relacionan con: equidad, calidad, habilidades digitales, pensamiento crítico, competencias socioemocionales, formación ciudadana, desarrollo profesional docente y educación para el desarrollo sostenible. Por su parte, en el perfil del formador de formadores en Iberoamérica, se mencionan una serie de competencias claves entre las que se encuentran:

- **Conocimientos específicos.** Dominio profundo del área de conocimiento que imparte; práctica comprobada en la enseñanza y aprendizaje a diferentes niveles; capacidad para diseñar, implementar y evaluar procesos formativos de calidad; habilidad para comunicar ideas de forma clara, concisa y efectiva; habilidad para analizar críticamente la información y generar nuevas ideas; apertura a nuevas metodologías y estrategias de enseñanza.
- **Formación:** Maestrías, doctorados o especializaciones en el área; capacitación continua en nuevas metodologías y estrategias de enseñanza; intercambio de experiencias y buenas prácticas con otros profesionales.
- **Desafíos.** El rol del formador de formadores no siempre está reconocido y valorado socialmente; condiciones de trabajo precarias en algunos contextos educativos; dificultades para acceder a formación de calidad en algunos países de la región; constante cambio en las necesidades educativas y las tecnologías de la información.
- **Oportunidades.** Mayor conciencia sobre la importancia de la formación académica; nuevas posibilidades para la innovación educativa; mayor colaboración entre países para fortalecer la formación de formadores.

Para robustecer aún más los desafíos a los que debemos atender en este proceso de rediseño, la Unesco menciona que parte de los desafíos para la agenda mundial para la educación 2030 implica articular los espacios de práctica como lugares privilegiados para la formación en competencias del siglo XXI, la incorporación de pedagogías para la inclusión de manera articulada con cursos disciplinarios y pedagógicos y la capacidad de brindar oportunidades para el desarrollo profesional académico.

En este contexto, resulta relevante que la formación de académicos/as además incorpore una mirada específica a los elementos disciplinarios. En este sentido, Shulman (1987) señala que la dimensión disciplinaria

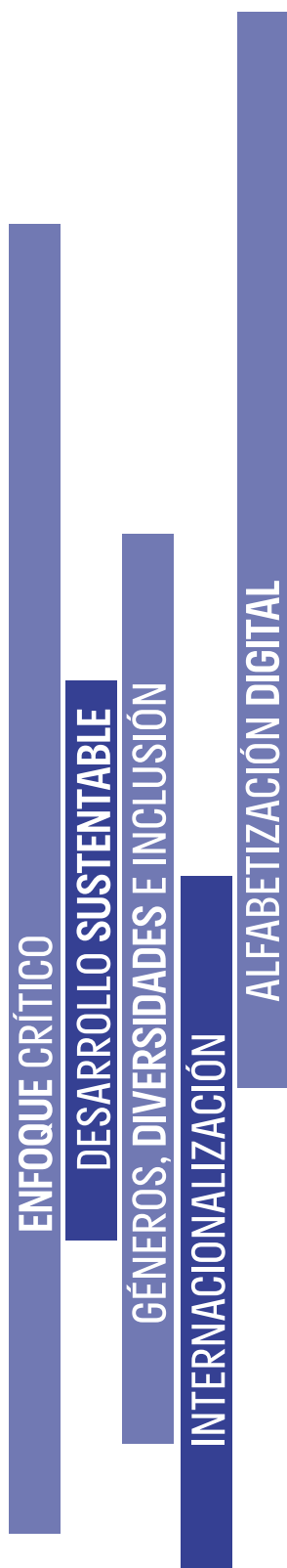
considera didácticas específicas y habilidades, conocimientos y disposiciones asociadas a la/s disciplina/s, destacando la comprensión del conocimiento disciplinar, la puesta en práctica y el conocimiento profundo de formas específicas para los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el conocimiento disciplinar acciona como intérprete de la práctica de investigación.

Siguiendo estos argumentos, la carrera de Pedagogía en Educación General Básica no solo asume su característica generalista, en donde se posibilita la interdisciplinariedad, sino que además focaliza sus esfuerzos en una promesa formativa que potencia una Mención en Lenguaje y Comunicación y Matemática, líneas curriculares que permiten dialogar con los nuevos desafíos que nos presenta la actualización curricular. Así, la mención en su línea curricular de Lenguaje y Comunicación incorporará elementos del enfoque comunicativo cultural, lo que implica el dominio de estrategias para la comprensión y producción de textos diversos a partir de la literacidad inicial, vincular el lenguaje verbal con otros modos semióticos (multimodalidad) y asociarlo al uso de la tecnología para la construcción de una sociedad democrática y multicultural, tal como lo señalan los instrumentos curriculares.

Por otra parte, en su línea curricular de Matemática, el énfasis estará dado por la incorporación de la formación ciudadana, a partir del uso de las matemáticas como herramientas que permitan enriquecer la comprensión de la realidad, desarrollar estrategias para la resolución de problemas y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo. Ambas líneas curriculares buscan entregar a los académicos/as en formación, herramientas para desarrollar propuestas de aprendizaje que tengan por objeto la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos, creativos y colaborativos, capaces de resolver desigualdades y problemáticas propias de nuestro siglo.

Tendencia nacional

En los últimos años, Chile ha avanzado en la implementación de políticas educativas que buscan abordar una serie de desafíos interrelacionados con la equidad, la calidad y la preparación de académicos/as para el siglo XXI. La equidad en educación ha sido una prioridad, impulsada principalmente por la *Ley de Inclusión Escolar* de 2015, que eliminó el financiamiento compartido y prohibió la selección de estudiantes en la educación básica y media, con el objetivo de reducir la segregación y garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Díaz, 2020). En términos de calidad, el país ha continuado con la reforma educacional iniciada en 2014, que promueve la desmunicipalización de las escuelas públicas, buscando una gestión más eficiente a través de los Servicios Locales de Educación (SLEP) y una mayor coherencia en la entrega de recursos (González, 2022). A nivel de habilidades digitales, las políticas nacionales están enfocadas en capacitar tanto a estudiantes como a académicos/as en el uso pedagógico de las tecnologías, como se observa en el impulso de programas de educación digital a través del Mineduc y la integración de plataformas tecnológicas en los currículos escolares (Rodríguez, 2023).



La formación del pensamiento crítico y las competencias socioemocionales que se vislumbran como desafíos en el sistema escolar también han ganado relevancia en la formación académica y curricular, con propuestas como la formación ciudadana (Ley 20911), que incluye la enseñanza de valores democráticos y la reflexión crítica sobre los derechos humanos (Pérez, 2022).

El desarrollo profesional académico se ha visto reforzado con iniciativas como el Programa de Acompañamiento y Formación a Docentes (PAFD), que busca mejorar las competencias pedagógicas y la formación continua en las aulas (Salazar, 2021).

En relación con la educación para el desarrollo sostenible, Chile ha incorporado la Agenda 2030 de la ONU en sus políticas educativas, promoviendo la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza, especialmente en la formación de futuros académicos/as con una visión integral y responsable del medio ambiente (Unesco, 2023).

En este contexto, marcado por profundas transformaciones derivadas de la globalización y el acceso a la información digital, es crucial entender que estos cambios han impactado profundamente en los ámbitos social, económico, político y cultural, presentando nuevos e importantes desafíos para la formación académica. Esta nueva realidad promueve la necesidad de un perfil de académico que pueda adaptarse, que posea competencias en educación crítica y en la construcción del conocimiento en un contexto globalizado (Paukner et al. 2023).

A nivel internacional, instituciones como la OEA y la OCDE destacan la necesidad de una educación inclusiva y de calidad, con un énfasis particular en la educación ciudadana (Espínola, 2005; Osler y Starkey, 2005). Esta formación en ciudadanía no solo se entiende como el aprendizaje de derechos y responsabilidades locales, sino como una ciudadanía global que incorpora habilidades del siglo XXI (Calvo, 2024). Este enfoque promueve una perspectiva amplia y crítica, preparando a los estudiantes para participar activamente en una sociedad globalizada.

En Chile, estas tendencias se reflejan en la implementación de políticas educativas que buscan abordar desafíos relacionados con la equidad, la calidad y la preparación de los académicos/as para el siglo XXI. La *Ley de Inclusión Escolar* y la *Ley de Desarrollo Profesional Docente* son ejemplos de cómo las políticas nacionales intentan responder a estos desafíos globales (Díaz, 2020; González, 2022). Estas políticas buscan promover una educación inclusiva y equitativa, mejorando la formación y el desarrollo profesional de los/as académicos/as, para enfrentar los retos contemporáneos.

En línea con estas tendencias y políticas nacionales, la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la U. Central asume los desafíos y tendencias globales en su propuesta formativa, reflejadas en el rediseño de su nuevo Plan de Estudio. Este Plan fortalecerá las menciones en Lenguaje y Comunicación, así como en Matemáticas, buscando

desarrollar ciudadanos críticos, creativos y colaborativos, capaces de enfrentar los desafíos de la ciudadanía contemporánea. Este enfoque interdisciplinar permite integrar competencias digitales, pensamiento crítico y formación socioemocional en los planes de estudio, alineándose con las demandas de una educación inclusiva y de calidad, tanto a nivel país como internacional.

Tendencias en educación superior y en la disciplina

A partir de 2016, las carreras de pedagogía en Chile se encuentran reguladas por la *Ley de Desarrollo Profesional Docente* (20903), lo que ha generado la instalación de procesos de autoevaluación continua, con el objeto de cumplir los estándares exigidos para los procesos de acreditación a cargo de la CNA. A la fecha, la carrera cuenta con una acreditación de 3 años y, a partir del 2.º semestre de 2024, inicia el proceso de elaboración del *Informe de Autoevaluación* previo a una nueva visita de pares externos a cargo de la CNA en 2025.

En este contexto, la carrera retoma en el rediseño curricular tanto los instrumentos curriculares como las áreas de competencia, respondiendo así a la política pública a través del cumplimiento de los *Estándares pedagógicos y disciplinares* de la educación básica, el *Marco para la buena enseñanza* y las *Bases curriculares* que se concretizan en las asignaturas pedagógicas, disciplinares y de práctica del Plan de Estudio. Por otra parte, para sustentar la propuesta desde lo teórico, la carrera incorpora un ideario filosófico pedagógico, que guía la promesa formativa a partir de las siguientes ideas centrales:

- El aprendizaje y la educación entendida como un hecho político (Freire, Giroux, Mc Laren, Bourdieu).
- Un enfoque educacional holístico (Naranjo, Montessori, Osho).
- El aprendizaje entendido como evento natural (Calvo, Fukuoka, Ilich, Naranjo).
- Enfoque pedagógico latinoamericanista (Pinto, Martí, Mistral)
- Académicos/as entendidos como intelectuales (Giroux, Bourdieu, Touraine).
- Una educación emocional en el currículum (Turner, Gardner, Naranjo, Buscaglia).
- Una pedagogía de carácter ritual (Huizinga, Campbell).
- El cuerpo entendido como instrumento epistemológico (Stokoe).

Para complementar la propuesta formativa, y buscando explicitar el sello de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, se analizaron palabras claves de los perfiles de egreso presentados por otras casas de estudio, de manera de identificar en ellos sus propuestas formativas y encontrar, a partir de la otredad, nuestro sello distintivo:

Comparativo de sellos de perfiles de egreso.

Universidad	Sellos que se observan en perfiles de egreso
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Niñez integral, pedagogía crítica, alta tasa de empleabilidad.
Universidad del Desarrollo	Innovación, tecnología y excelencia académica.
Universidad Autónoma	Microcredenciales, aulas diversas, STEM.
Pontificia Universidad Católica de Chile	Centrada en la práctica.
Universidad de Chile	Diversidad e investigación sobre la práctica.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Trabajo colaborativo y didácticas específicas.
Universidad Diego Portales	Integración temprana al aula, trabajo colaborativo e inclusión.
Universidad Central de Chile	Formación ciudadana crítica e inclusiva, competencias socioemocionales, habilidades digitales y enfoque lúdico.

Nota: elaboración propia. (2024).

Competitividad de la carrera actual frente a ofertas similares

La carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la U. Central, posee un sello que la diferencia de las demás instituciones de educación superior, puesto que sus académicos/as y estudiantes mantienen un compromiso permanente por provocar cambios en la educación de los niños y niñas del país.

Asimismo, el Perfil de Egreso de la carrera se caracteriza por:

- Poseer las competencias pedagógicas, didácticas y disciplinares para la toma de decisiones en el diseño de sus clases.
- Estar en una permanente reflexión y preparación ante los distintos escenarios escolares a los cuales se enfrenta el/la egresado/a.
- Estar preparado/a con una línea formativa en lenguaje, comunicación y matemática, producto de la mención que reciben con su título profesional.
- Contar con habilidades para comunicarse de manera efectiva y trabajar en espacios colaborativos de manera interdisciplinar, considerando el enfoque de género, el uso de competencias digitales, la formación ciudadana y el desarrollo sostenible para un mundo globalizado.
- La propuesta cuenta con líneas de conocimiento y formación profesional.
- La duración de la carrera está compuesta por 10 semestre (5 años) y 300 SCT totales.
- En cuanto al Sello Formativo de la carrera, esta se caracteriza por: formar académicos/as de educación general básica capaces de diseñar acciones educativas interdisciplinarias entre las asignaturas del nivel inicial (1.º a 6.º básico) que implican el diseño, planificación y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje en consonancia

con las habilidades del siglo XXI, las que se relacionan con formar profesionales para una ciudadanía globalizada, crítica e inclusiva, y con altas competencias socioemocionales, habilidades digitales, además de la realización de prácticas progresivas (1.º a 5.º año) en colegios: públicos, privados, SLEP, fundaciones desde un enfoque lúdico. Lo que se amplía con el otorgamiento de una mención en Lenguaje y Comunicación y Matemática, que permite ejercer dichas líneas curriculares en cursos como 7.º y 8.º básico.

Análisis interno

En el proceso de rediseño, y considerando el factor laboral, se tomaron en cuenta los indicadores de la carrera en cuanto a empleabilidad y titulación oportuna. También se hizo un análisis comparativo con otras universidades que ofrecen la carrera, y una de las más importantes diferencias, es el otorgamiento de una mención en dos líneas curriculares: Lenguaje y Comunicación y Matemática, que le otorgan un valor agregado importante al campo laboral del/la egresado/a. En la actualidad, las únicas universidades que cuentan con esta modalidad de mención, son: Universidad Diego Portales y la U. Central. Otras casas de estudios ofrecen una variedad de menciones. Sin embargo, el estudiante debe escoger solo una de ellas.

En relación con la satisfacción de egresados, la percepción sobre si la formación recibida corresponde al Perfil de Egreso, se destaca que la mayoría declara conocerlo, considerándolo claro y preciso para indicar las competencias esperadas al término del Plan de Estudio.

Por parte de los empleadores, se observa una alta valoración de la importancia de promover ambientes pedagógicos socioculturales y emocionales como base del aprendizaje en la educación básica. Por último, se destaca la importancia de ofrecer descuentos en magísteres, diplomados y cursos a los/as egresados/as, así como impulsar una red de exalumnos/as para fomentar la colaboración entre académicos/as innovadores/as. Los/as empleadores/as valoran las capacitaciones y webinars sobre estrategias innovadoras y TIC ofrecidos por la U. Central. En relación con el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, los/as empleadores/as valoran la adaptabilidad, proactividad y habilidades tecnológicas de los estudiantes, pero sugieren fortalecer el área de matemáticas e integrar la neurodidáctica. Además, mencionan la importancia del autocuidado y la salud mental durante las prácticas como manera de fortalecer las habilidades socioemocionales de los/as estudiantes.

Respecto al cuerpo académico, se propone incorporar métodos externos de evaluación hacia los/as académicos/as para asegurar que cumplan con los objetivos de aprendizaje. Expertos/as del área felicitan la propuesta de rediseño y señalan la necesidad de relevar aspectos como didácticas para abordar la inclusión y la diversidad, así como definir la trayectoria de la mención en lenguaje y comunicación y matemática.

La U. Central, a partir de los lineamientos de su PEC 2021-2025 y la actualización del PEI, se ha propuesto que en sus procesos de rediseño curricular se contemplen cinco aspectos diferenciadores como líneas sello: 1) internacionalización; 2) enfoque crítico; 3) desarrollo sustentable; 4) género, diversidad e inclusión, 5) alfabetización digital. De este modo, la carrera de Pedagogía en Educación General Básica inicia su proceso de innovación curricular a partir de los lineamientos proporcionados por la VRA de la U. Central. Con esto, y a partir de las orientaciones de la FED, se inicia un proceso que ha contemplado las siguientes dimensiones: Levantamiento de la información curricular de la carrera, que se encuentra alineada con las líneas estratégicas del PEC, PEF, *Plan de Acción y Mejora* de la carrera.

Levantamiento de información para el Perfil de Egreso. Acción llevada a cabo a partir de las directrices emanadas del PEI U. Central, la VRA y la Facultad, que, en su conjunto, otorgaron los bordes y tiempos para iniciar un proceso preliminar del Perfil y una versión posterior ya validada por expertos/as externos/as: empleadores/as, egresados/as, centros de práctica, expertos/as de diversas partes del mundo.

Definición del Perfil de Egreso. Se traduce en una glosa, tres dominios y seis competencias integradas entre el saber pedagógico-disciplinar de la Facultad y la carrera.

Diseño del Plan de Estudio. Responde a las directrices emanadas del PEI U. Central, lo que se traduce en 6 asignaturas por semestre, la incorporación de asignaturas disciplinares y pedagógicas, una línea marcada por la mención en Lenguaje y Comunicación y Matemática, una línea progresiva de prácticas (inicial, intermedia y profesional), tres ciclos formativos (inicial, intermedio y de titulación), 4 asignaturas sellos U. Central, 2 asignaturas de FBVA (una transversal como Facultad y una seleccionada de acuerdo al sello de la carrera), dos asignaturas interdisciplinarias.

Designación de resultados de aprendizaje. Emanan de un previo escalamiento de las competencias de la carrera y que, más tarde, se traducen en 3 resultados de aprendizaje para cada asignatura. En este sentido, y a partir del análisis interno efectuado, en la siguiente tabla se logra constatar algunas de las fortalezas, debilidades y desafíos para este proceso de innovación curricular, los que, además, surgen del trabajo progresivo que han venido abordando sus directivos/as y académicos/as en la mejora de los índices de retención y admisión para los años 2023 y 2024:

Análisis de las fortalezas, debilidades y desafíos de la carrera Pedagogía en Educación General Básica

Fortalezas	Debilidades	Desafíos
Contar con prácticas progresivas a partir del primer año.	Haber disminuido los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) FID en 2022.	Rediseñar el Plan de Estudio atendiendo a las debilidades señaladas.
Ofrecer un título que incorpora una mención que posibilita la entrega de una asignación según la ley 20158.	Conocimientos disciplinares y didácticos en matemática y ciencias naturales.	Sostener una línea progresiva para la mención que ofrece la carrera en Lenguaje y Comunicación y Matemática.
Aumento de los resultados de la END FID en 2023.	Sobrecarga de asignaturas en los últimos años de la carrera, principalmente en 7.º y 8.º semestre.	Continuar aumentando los resultados de la END FID a través de la progresión de los estándares pedagógicos y disciplinares a través de los respectivos programas y <i>syllabus</i> de las asignaturas.
Tener una progresión de los estándares pedagógicos y disciplinarios de la FID, para su declaración y desarrollo en los <i>syllabus</i> .	Actualizar los programas de asignatura de acuerdo con los nuevos estándares de la FID.	

Nota: elaboración propia a partir del diagnóstico realizado en el informe sociológico 2023.

En la misma línea, en la siguiente tabla se reconoce la percepción de académicos/as como estudiantes que han sido contemplados en este proceso de rediseño curricular, que da a conocer la carrera:

Percepción de docente y estudiantes acerca de aspectos a considerar en proceso de rediseño curricular

Percepción docente	Percepción estudiantil
Investigar cuáles son las aplicaciones y nuevas tecnologías que podrían impactar en el desarrollo académico para su integración en el currículum.	Los estudiantes plantean que el Perfil de Egreso de la U. Central se enfoca en la formación continua, en la comprensión de la diversidad de los y las estudiantes y la generación de comunidades educativas. Sin embargo, creen que se podrían fortalecer habilidades de gestión, investigación y liderazgo.
Sugieren que en las prácticas iniciales podrían fortalecerse, incorporando objetivos en administración y gestión, y trabajar en diversas disciplinas para obtener una experiencia más enriquecedora.	Sugieren la incorporación de asignaturas relacionadas con la administración y gestión del trabajo, la política pública y la profundización en didácticas e instrumentos de evaluación.

Nota: Elaboración propia a partir del diagnóstico realizado en el informe sociológico 2023.



Al analizar los índices internos de la carrera asociados a matrícula, salarios, empleabilidad y opinión de actores claves, podemos comprender que el rediseño curricular se fundamenta en la incorporación de elementos de continuidad y cambio, dados tanto por la historia de la carrera —altamente valorada en el medio— como por aquellos aspectos que la dotan de actualización y sello centralino, cuya impronta se basa en cinco aspectos diferenciadores: la internacionalización, el enfoque crítico, el desarrollo sustentable, género, diversidad e inclusión, y alfabetización digital. Cada uno de estos elementos distintivos tiene su bajada en la promesa formativa que ofrece un Plan de Estudio con 30 SCT por semestre, en el cual se presentan asignaturas disciplinares y pedagógicas, con una trayectoria marcada por la mención Lenguaje y Comunicación y Matemática, prácticas progresivas, asignaturas sello U. Central, asignaturas de FBVA y dos asignaturas interdisciplinarias; permeadas, a la vez, por el ideario filosófico y pedagógico de la carrera.

La articulación e integración de todos estos elementos, permite sustentar nuestro Perfil de Egreso y asegurar que:

Las y los titulados de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Central de Chile, cuenten con competencias para el diseño, planificación y evaluación de propuestas pedagógicas que potencian los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde una mirada creativa, reflexiva y respetuosa de entornos emocionales, sociales y culturales. Están preparadas y preparados con una formación pedagógica, didáctica y disciplinar, con énfasis en lenguaje, comunicación y matemática, que les permitirá tomar decisiones pedagógicas desde una mirada crítica, ética, inclusiva, lúdica y con compromiso social en diversos contextos educativos, contando con habilidades para comunicarse de manera efectiva y trabajar en ambientes colaborativos de manera interdisciplinar, considerando el enfoque de género, diversidades e inclusión, el uso de competencias digitales, la formación ciudadana y el desarrollo sustentable para un mundo globalizado. (FED, 2025)

Plan de Estudio

Presentación del programa

La carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la U. Central tiene como principal enfoque las necesidades y demandas sociales de nuestro país. Consideramos que la educación de calidad debe ir de la mano con las competencias transversales, las que colaboran en el desarrollo de valores sociales y humanos fundamentales. El futuro de la docencia depende de la formación de nuestro estudiantado, por lo que estamos comprometidos con su aprendizaje y con su capacidad de brindar respuestas futuras y potenciar el aprendizaje de la/s persona/s desde las áreas científicas, artísticas, humanísticas y experimentales, aportando en su desarrollo y bienestar integral.

De esta manera, nuestros titulados y tituladas están preparados/as con una formación pedagógica, didáctica y disciplinar, cimentada en los sellos institucionales, demandas nacionales e internacionales y la política educativa vigente.

- **Población objetivo.** Estudiantes egresados/as de enseñanza media que postulen vía Sistema Único de Admisión y cumplan con los puntajes y ponderaciones informados vía Demre, de acuerdo con lo mandado por la Ley 20903.
- **Objetivo de la carrera.** La carrera de Pedagogía en Educación General Básica se centra en la formación de profesionales de la docencia que tengan como cometido garantizar y favorecer el aprendizaje en etapas tempranas; impulsando la creatividad, autonomía, criticidad, colaboración y afectividad, reconociéndolos/las como personas con un alto compromiso social, constructores/as de cultura para una ciudadanía globalizada.

Perfil de Egreso

Las y los tituladas/os de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la U. Central cuentan con competencias para el diseño, planificación y evaluación de propuestas pedagógicas que potencian los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde una mirada creativa, reflexiva y respetuosa de entornos emocionales, sociales y culturales.

Están preparadas y preparados con una formación pedagógica, didáctica y disciplinar, con énfasis en lenguaje, comunicación y matemática, que les permite tomar decisiones pedagógicas desde una mirada crítica, ética, inclusiva, lúdica y con compromiso social, en diversos contextos educativos.

Cuentan con habilidades para comunicarse de manera efectiva y trabajar en ambientes colaborativos de manera interdisciplinar, considerando el enfoque de género, diversidades e inclusión, el uso de competencias digitales, la formación ciudadana y el desarrollo sustentable para un mundo globalizado.

Área de dominio	Competencias de egreso
Formación pedagógica integral	1.1. Genera experiencias de aprendizaje significativas e inclusivas, considerando los fundamentos de las ciencias de la educación, con el fin de promover una educación de calidad basada en el aprendizaje significativo, situado e inclusivo para niñas y niños del nivel de educación básica.
	1.2. Implementa en su quehacer pedagógico prácticas basadas en el liderazgo, la ética, la autorregulación, el trabajo colaborativo y el compromiso socioemocional, en diversos contextos educativos, con el fin de promover el proceso de enseñanza-aprendizaje, la valoración de la diversidad y el ejercicio de la ciudadanía en el aula de educación básica.
Formación didáctica y disciplinar	2.1. Integra conocimientos y procesos didácticos disciplinares desde el currículum vigente para implementar eficazmente procesos de enseñanza-aprendizaje que consideren las características afectivas, sociales y culturales de los/las estudiantes de educación básica y sus comunidades escolares.
	2.2. Desarrolla procesos educativos, con énfasis en lenguaje, comunicación y matemática, mediante didácticas disciplinares para potenciar el aprendizaje comprensivo, reflexivo y autónomo en las diferentes realidades educativas de la educación básica.
Formación práctica e investigación educativa	3.1. Implementa reflexivamente prácticas pedagógicas con compromiso ético, desempeñándose de manera efectiva en diversos contextos educacionales para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan el uso de competencias digitales y colaborativas.
	3.2. Desarrolla conocimiento pedagógico mediante la investigación educativa, sobre la base de la formulación de problemas socialmente relevantes que surgen de las prácticas pedagógicas en los diversos contextos educativos, para la construcción y fortalecimiento de su formación inicial docente.

Descripción

El Plan de Estudio del programa se desarrolla en modalidad semestral, con una duración de 10 semestres, de 30 SCT cada uno; con un total de 300 SCT distribuidos en 53 asignaturas.

Se organiza en tres niveles:

- El **Ciclo Formativo Inicial** abarca desde el semestre 1.^{er} a 4.^o, considerando asignaturas de especialidad y del PEI institucional. Culmina con un hito de evaluación intermedia de competencias.
- El **Ciclo Formativo Intermedio** va del 5.^o a 8.^o semestre, aumentando las asignaturas de formación disciplinar profesional. Culmina con un segundo hito de evaluación intermedia de competencias.
- El **Ciclo Formativo Final** se desarrolla en los semestres 9.^o y 10.^o profundizando en el área propia de la profesión, y culmina con un hito de evaluación final de competencias.

La carrera presenta durante el trayecto del Plan de Estudio, asignaturas que contemplan horas de actividades en terreno, de manera que los/as estudiantes comprendan y apliquen directamente los conocimientos en contextos pertinentes.

La carrera cuenta con 10 instancias de práctica; en los semestres 1.^{er} y 2.^o se desarrolla la *Práctica Inicial*, entre el 3.^{er} y 8.^o semestre, las *Prácticas Intermedias* y en el 9.^o y 10.^o semestre la *Práctica Profesional*. Estas actividades formativas son realizadas en instituciones públicas y privadas, de manera de garantizar que la experiencia sea significativa, contextualizada y pertinente a los resultados de aprendizaje, comprometidos en el Perfil de Egreso.

La carrera, en el 8.^o semestre, entrega el grado académico de Licenciado/a en Educación, y en el 10.^o semestre el título profesional de Profesor/a de Educación General Básica, Mención Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR/A DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA				
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA				
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5
Fundamentos de la Educación	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje	Currículum y Evaluación	Educación Inclusiva	Gestión Escolar para la Transformación Educativa
Números y Operaciones	Patrones y Álgebra	Datos y Probabilidades	Razonamiento en Geometría y Medición	Didáctica de la Matemática I: Números y Operaciones
Alfabetización en Lenguaje y Comunicación	Comunicación y Manejo Instrumental del Idioma	Recepción y Producción de Textos	Didáctica General del Lenguaje y la Comunicación	Didáctica de la Lectura, Escritura y Comunicación I
Formación Básica para la Vida Académica I	Formación Básica para la Vida Académica II	Juego y Corporalidad	Currículum y Evaluación de la EGB con Enfoque Inclusivo	Didáctica de las Artes Visuales y Musicales
Curso Sello Institucional I: Inglés I	Curso Sello Institucional II: Inglés II	Curso Sello Institucional III	Curso Sello Institucional IV	Interdisciplinar
Práctica Inicial I: Construcción de la Identidad Profesional Docente	Práctica Inicial II: Aproximación al Sistema Educativo Chileno	Práctica Intermedia I: Aproximación al Contexto Escolar de la Educación Básica	Práctica Intermedia II: Implementación Pedagógica con Enfoque Lúdico	Práctica Intermedia III: Aproximación a la Docencia y Reflexión con Enfoque Inclusivo

Área Formación Profesional
 Área Formación Disciplinar
 Área Formación General
 Área Formación

BÁSICA MENCIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA

EDUCACIÓN

SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10
Educación Socioemocional	Investigación Educativa	Seminario de Grado	Seminario de Título I	Seminario de Título II
Didáctica de la Matemática II: Patrones y Álgebra	Didáctica de la Matemática III: Datos y Probabilidades	Didáctica de la Matemática IV: Geometría y Medición	Orientación y Gestión del Aula	
Didáctica de la Lectura, Escritura y Comunicación II	Didáctica de la Lectura, Escritura y Comunicación III	Didáctica de la Lectura, Escritura y Comunicación IV		
Didáctica de la Tecnología	Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales I: Historia y Geografía	Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales II: Formación Ciudadana		
Interdisciplinar A+S	Didáctica de las Ciencias Naturales I: Ciencias para la Vida, Físicas y Químicas	Didáctica de las Ciencias Naturales II: Ciencias de la Tierra y del Universo		
Práctica Intermedia IV: Gestión del Aula con Enfoque Interdisciplinario	Práctica Intermedia V: Proyecto del Aula I	Práctica Intermedia VI: Proyecto del Aula II	Práctica Profesional I: Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje y la Comunicación	Práctica Profesional II: Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática

ón Pedagógica

La malla curricular puede experimentar cambios debido a que está sujeta a revisión.

Referencias bibliográficas

- Burke, L. A., y Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, 6(3), 263-296.
- Carrera de PEGB (2023) *Acta Congreso Pedagógico y Curricular*.
- Carrera de PEGB (2024) *Informe de análisis de entrevistas a la comunidad educativa de la carrera de Pedagogía en Educación Básica CNA (2023). Nuevos Criterios y Estándares de Acreditación*.
- Díaz, F. (2020). Política educativa en Chile: Inclusión y equidad en la reforma de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(1), 34-49.
- Fernández Cruz, M. y González González, D. (2015). Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía Universitaria*, 20(4), <https://link.gale.com/apps/doc/A466783554/IFME?u=anon-6cab4dcb&sid=google Scholar&xid=fd362c0>
- Fernández-Díaz, E. (2015). *Una propuesta para trabajar el currículum oculto en los centros educativos*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/7834>
- Gardner, H. (2016). *Harvard Project Zero: A personal History*. <http://www.pz.harvard.edu/resources/harvard-project-zero-a-personal-history>
- González, S. (2022). La desmunicipalización de la educación pública en Chile: Desafíos y perspectivas. *Revista de Educación y Sociedad*, 21(4), 101-117.
- Iglesias Ortuño, E., Pastor Seller, E. y Rondón García, L. M. (2015). Mediación como profesión emergente: actualidad formativa desde la Educación Superior. *Mediaciones Sociales*, 16, 135-153.
- Kennedy, M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education*, 43, 138-162.
- Mineduc. (2016). *Ley 20903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*.
- Mineduc. (2021). MBE <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Oliva I. (2008). Conocimiento, universidad y complejidad: bosquejos epistémicos y metodológicos para una vinculación transdisciplinaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 227-243.
- Pearce, T. (2023). *El futuro de la educación superior: habilidades para el mundo del mañana*. IESALC/Unesco. <https://www.iesalc.unesco.org/2023/08/11/el-futuro-de>
- Pérez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez, A. (2022). La educación para la ciudadanía en Chile: Un enfoque de derechos humanos y democracia. *Revista de Educación en Derechos Humanos*, 7(2), 58-74.
- Rodríguez, L. y Aguirre, J. (2009). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas Estrategias Epistemológicas y Metodológicas. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 30(2). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18120143010.pdf>
- Rodríguez, P. (2023). Transformación digital en la educación chilena: Hacia una enseñanza más tecnológica y accesible. *Educación y Tecnología*, 19(2), 65-80.

Salazar, J. (2021). Desarrollo profesional docente en Chile: Nuevas estrategias para la formación continua. *Revista de Investigación Educativa*, 34(3), 204-220.

Shoemaker, B (1989). Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century. *OSSC Bulletin*, 33(2).
<https://eric.ed.gov/?id=ED311602>

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Trejo, C. A., Arcos Arévalo, A. C., Robayo Villalta, Á. M. y da Silva Marinho, G. M. (2023). Las complejidades de la sociedad del conocimiento en el siglo XXI. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), 36-44.
<https://doi.org/10.47606/acven/ph0204>

Unesco. (2023). *Educación para el desarrollo sostenible en Chile: Estrategias y desafíos en el marco de la Agenda 2030*. Informe de seguimiento de ODS, Unesco.

Carrera de Pedagogía en Matemática y Estadística

IDENTIFICACIÓN DE LA CARRERA

- **Título profesional otorgado:** Profesor/a de Matemática y Estadística
- **Grado académico:** Licenciada/o en Educación
- **Jornada y modalidad de la carrera:** completa, diurna, semestral
- **Resolución vigente (si aplica):** 5716/2017
- **Duración:** 10 semestres
- **Sede/s en la que se imparte:** Santiago
- **Tipo de ajuste curricular:** rediseño curricular
- Carrera acreditada por 3 años hasta abril del 2026

Indicadores clave

Santiago	Mediciones/años					
Indicadores	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matrícula nueva	21	14	9	30	8	9
Matrícula total	80	74	698	160	56	47
Retención primer año	81 %	85,7 %	88,9 %	75 %	87,5 %	77,8 %
Deserción primer año	19 %	14,3 %	11,1 %	25 %	12,5 %	22,2 %
Titulación total	43,8 %	49,5 %	48,1 %	43,7 %	43,5 %	20 %
Titulación oportuna	19,2 %	23,1 %	23,1 %	21,4 %	18,5 %	66,7 %
Empleabilidad primer año	85,7 %	95,3 %	95 %	100 %	100 %	100 %
Empleabilidad segundo año	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Notas:

- La carrera de Pedagogía en Matemática y Estadística en la sede Santiago inició en el año 2010.
- La medición se realizó en el mes de octubre del año 2025.
- Las mediciones de retención y deserción de primer año corresponden a las cohortes 2019-2024.
- Las mediciones de los indicadores de titulación oportuna corresponden a las cohortes 2013-2018 y la titulación total corresponde a la cohortes 2011-2016.
- Los datos de empleabilidad de primer y segundo año son obtenidos desde la Coordinación de VCM de la carrera, puesto que no se tienen datos en el portal mifuturo.cl, dado que el número de egresados de la carrera es pequeño con respecto a otros programas de formación de profesores de matemática.

Justificación del rediseño

Fundamentos de ajuste curricular

Tendencia internacional

En el campo de la investigación en didáctica de la matemática existen diversas propuestas de modelos que buscan describir los elementos que componen el conocimiento que los/as profesores/as deben poseer para desarrollar una práctica eficaz y favorecer el aprendizaje del estudiantado.

Uno de los modelos vigentes en este ámbito es el conocimiento didáctico matemático (CDM) (Godino, 2009), propuesto por el enfoque ontosemiótico (EOS) (Godino, 2002; Godino et al., 2007). El CDM se estructura en dimensiones y subcategorías de conocimiento que describen lo que el/la docente debe conocer, comprender y saber aplicar. Este modelo plantea tres grandes dimensiones —matemática, didáctica y metadidáctica-matemática— que permiten interpretar y caracterizar los conocimientos del profesorado (Pino-Fan y Godino, 2015).

Otro modelo ampliamente desarrollado en el ámbito de la educación matemática y estadística es el conocimiento especializado del profesorado de matemáticas (MTSK, por su sigla en inglés de *mathematics teacher's specialized knowledge*) (Carrillo et al., 2018). Este posee un carácter holístico e integral, con fines analíticos, que permite una comprensión del conocimiento docente a partir de dominios y subdominios interrelacionados. El MTSK sostiene que la práctica pedagógica requiere un conocimiento profundo de la disciplina que se enseña, junto con la toma de decisiones de enseñanza y aprendizaje orientadas al logro de metas específicas en el estudiantado (Schoenfeld, 2010).

Por su parte, el National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) propone orientaciones que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática escolar, fundamentadas en dos pilares: principios y estándares. Los principios del NCTM (2000) son: igualdad, currículo, enseñanza, aprendizaje, evaluación y tecnología. A su vez, los estándares responden a la pregunta «¿Qué contenidos y procesos matemáticos deberían aprender y dominar los/as estudiantes a lo largo de su educación escolar?» y establecen cinco áreas de contenido:

1. Números y operaciones.
2. Álgebra.
3. Geometría.
4. Medición.
5. Análisis de datos y probabilidad.

Estas áreas se desarrollan desde el nivel preescolar hasta el duodécimo grado y se complementan con los estándares de proceso para adquirir y usar el conocimiento, que son:

- Resolución de problemas.
- Razonamiento y demostración.
- Comunicación.
- Conexiones y representaciones.

Estas orientaciones constituyen una guía para la enseñanza de la matemática escolar y sirven de sustento a los estándares para la profesión docente de las carreras de Pedagogía en Matemática y Educación Media (Mineduc, 2021).

Finalmente, para la propuesta de rediseño curricular se considerarán los referentes descritos por el NCTM, el CDM y el MTSK, pues estos integran de manera articulada los saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares —matemáticos, estadísticos y de pensamiento computacional—, didácticos, reflexivos e investigativos necesarios para la formación del profesorado de matemática de enseñanza media. Con estos referentes es posible fundamentar el desarrollo de competencias integradas que respondan a las demandas actuales de la educación matemática y estadística, orientada a la formación de ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Tendencia nacional

Los nuevos estándares de formación (Mineduc, 2021) establecen que los/as profesores/as de matemática de enseñanza media deben ser formados de manera integrada a través de tres áreas: formación pedagógico-disciplinar, formación matemática-didáctica —que abarca geometría, álgebra, cálculo, estadística y pensamiento computacional— y formación en habilidades y actitudes matemáticas.

En este contexto, la Ley 20903, que regula la carrera docente, dispone que los programas de formación de profesores/as deberán cumplir con estos estándares a partir del año 2026. En coherencia con ello, el cuerpo académico de la carrera realizó un análisis de la presencia de los nuevos estándares (Mineduc, 2021) en el Plan de Estudio PM02. Dicho análisis evidenció que el plan de estudios PM02 no desarrolla en sus resultados de aprendizaje los siguientes descriptores:

a) Estándares de formación pedagógica:

- Dominio A: preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje (descriptor 1.2).
- Dominio B: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (descriptores 6.1, 6.2, 6.3, 6.7 y 8.8).
- Dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes (descriptores 7.4 y 9.7).
- Dominio D: responsabilidades profesionales.

b) Estándares disciplinares:

- Estándar A: números y álgebra (descriptores 1, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18).
- Estándar B: geometría (descriptores 3, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17 y 18).

- Estándar D: límites, derivadas e integrales (descriptores 4, 7, 11, 12, 13 y 14).
- Estándar E: pensamiento computacional y programación (descriptores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8).
- Estándar F: habilidades y actitudes matemáticas (descriptores 9, 10, 11, 12 y 13).

Dada la relevancia de estos estándares, el rediseño curricular los considerará en cada uno de sus dominios y descriptores, puesto que serán evaluados en la Evaluación Nacional Diagnóstica (END-FID) durante el penúltimo año de formación de la carrera. Los resultados de dicha evaluación serán vinculantes tanto para la acreditación de la carrera como para la acreditación institucional.

Asimismo, la Ley 21091 de Educación Superior establece nuevas exigencias para la acreditación de las carreras de pedagogía. En respuesta, la CNA publicó en 2022 los *Criterios y estándares para las carreras de pedagogía* (CNA, 2021), documento organizado en dimensiones, criterios y estándares. En este marco, el rediseño curricular da respuesta a los siguientes criterios:

a) Perfil de Egreso. El Perfil de Egreso estará alineado con los nuevos estándares (Mineduc, 2021) y compuesto por competencias medibles, lo que permitirá su seguimiento y monitoreo efectivo a lo largo de todo el trayecto formativo.

b) Plan de Estudio. El Plan de Estudio establecerá hitos evaluativos para el monitoreo continuo y sistemático del Perfil de Egreso, y evidenciará de manera efectiva el desarrollo de cada una de las competencias del perfil.

c) Formación práctica. La línea de formación práctica será fortalecida y mostrará la integración progresiva de saberes y habilidades disciplinares, didácticas y pedagógicas en el trayecto formativo.

Antecedentes Institucionales

La U. Central, en concordancia con los lineamientos estratégicos de la HJD y el PEC 2021-2025, ha establecido el desafío de actualizar su PEI. Dicha actualización responde a las necesidades formativas de profesionales en la denominada sociedad del conocimiento. En este marco, todos los programas de la U. Central deben considerar los siguientes aspectos:

- I) sello institucional;
- II) asignaturas de FBVA;
- III) asignaturas interdisciplinarias con actividades de aprendizaje y servicio (A+S); y
- IV) evaluación por competencias, con énfasis en el seguimiento mediante el perfil intermedio y el Perfil de Egreso.



En este contexto, la carrera de Pedagogía en Matemática y Estadística inició el trabajo de rediseño curricular en agosto de 2023, siguiendo las directrices de la Dirección de Enseñanza-Aprendizaje (DEA), dependiente de la VRA, y adoptando el Sello Institucional de ciudadanía mundial en los ámbitos de (i) alfabetización digital y (ii) sustentabilidad, conforme a las orientaciones de las *Bases curriculares de la enseñanza escolar* (Mineduc, 2015; Mineduc, 2019; Suh et al., 2020; Vásquez y García-Alonso, 2020; Vásquez et al., 2023).

Otro aspecto central del sello de la carrera es la incorporación de la equidad de género como principio formativo. Diversos estudios (Watson et al., 2013; Boaler, 2016) advierten que persisten creencias que asocian las matemáticas a determinadas capacidades o grupos, lo que genera discriminación en la enseñanza y reduce la participación de mujeres y minorías en campos científicos y tecnológicos. En este sentido, la carrera asume el enfoque propuesto por Boaler (2016), promoviendo una enseñanza de la matemática que desafíe los estereotipos de género y fomente una mentalidad de crecimiento (*growth mindset*). La equidad de género se vincula así con los componentes del enfoque crítico: inclusión, diversidad y perspectiva de género.

Estos componentes se desarrollarán explícitamente en los resultados de aprendizaje de las líneas de formación pedagógica, formación práctica y didáctica.

Desde 2010, la carrera se impartió con el Plan de Estudio PM01, cuya Malla Curricular contemplaba asignaturas anuales que incidían en la titulación oportuna del estudiantado y concentraban la formación pedagógica en los dos primeros años. Posteriormente, la publicación de las políticas públicas del *Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente* (2016-2026) y los *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media* (Mineduc, 2012) motivaron un proceso de rediseño.

El Plan de Estudio PM02 comenzó su implementación en 2017, con la cohorte de ingreso de ese año, mientras que la última generación del PM01 egresó en 2020. Actualmente, la carrera se imparte en jornada diurna, con una duración de diez semestres, estructurada en tres niveles de competencia que contribuyen al logro del Perfil de Egreso.

La estructura curricular del Plan de Estudio contempla áreas de formación pedagógica y disciplinar, organizadas en cinco líneas: cálculo, álgebra, geometría, estadística y probabilidad, TIC, didáctica de la matemática, práctica y formación pedagógica. Las resoluciones asociadas al Plan de Estudio vigente (PM02).

En cuanto a la demanda de profesores/as de matemática, esta se mantiene alta a nivel nacional. Según el portal Mifuturo.cl, los profesores/as de matemática presentan los mayores índices de empleabilidad al primer año de egreso y las remuneraciones más altas dentro del campo de la

pedagogía. Además, un estudio de Elige Educar (2019) proyecta un déficit de 32.166 docentes en el sistema escolar chileno para 2025.

Frente a este escenario, el cuerpo académico ha impulsado diversas estrategias de promoción y fortalecimiento de la carrera. Entre ellas destacan los talleres de robótica educativa, implementados intensivamente desde 2023, que responden a la innovación tecnológica en la formación docente. En dichos talleres, el estudiantado aplica conocimientos de programación y pensamiento lógico en sus centros de práctica, como parte de sus prácticas profesionales. Estas habilidades se alinean con el nuevo estándar «Pensamiento computacional y programación» de los *Estándares de formación para profesores de matemática de enseñanza media* (Mineduc, 2021). Por ello, la carrera continuará fortaleciendo esta línea, incorporándola como actividad formativa permanente en la propuesta de rediseño curricular. La robótica educativa se proyecta así como un sello distintivo respecto de otros programas de formación en matemáticas.

Asimismo, el eje de estadística constituye un rasgo diferenciador del programa, dado que el estudiantado se forma desde el análisis de datos descriptivos hasta el modelamiento estadístico. En coherencia con este enfoque, se acordó mantener la denominación Pedagogía en Matemática y Estadística, sustentada en lo señalado por organismos internacionales como el NCTM (2020) y la *Guía para la evaluación y la instrucción en educación estadística* (Gaise) (Franklin et al., 2005). Estas referencias sostienen que:

- 1) la estadística no se origina dentro de las matemáticas;
- 2) sus objetivos y dificultades fundamentales difieren de los de la matemática;
- 3) los estándares de la estadística poseen bases distintas a los de la matemática; y
- 4) la estadística constituye un soporte transversal que articula diversas subáreas del conocimiento. Este enfoque refuerza la identidad particular del programa dentro del sistema universitario.

Desde 2011, la carrera ha pasado por cinco procesos de acreditación: enero de 2011, enero de 2014, enero de 2017, enero de 2020 y marzo de 2023. En la *Resolución de Acreditación 990* (CNA, 2024), se identificaron debilidades en los criterios de (1) Perfil de Egreso, (2) Plan de Estudio y (3) efectividad y resultados del proceso formativo. Este diagnóstico evidencia la necesidad de rediseñar el plan vigente, reforzando la línea de formación didáctica, adelantando el inicio de la línea de estadística —actualmente en el 6.º semestre— al 3.º semestre, y desarrollando actividades de integración pedagógico-disciplinar que fortalezcan el desempeño del estudiantado en la END-FID.

En consecuencia, la carrera de Pedagogía en Matemática y Estadística reafirma su compromiso con el rediseño curricular iniciado en 2023, en coherencia con las orientaciones de la DEA y la VRA, y con la incorporación del

sello de ciudadanía mundial en alfabetización digital y sustentabilidad, en línea con las políticas y bases curriculares vigentes (Mineduc, 2015, 2019; Suh et al., 2020; Vásquez y García-Alonso, 2020; Vásquez et al., 2023).

Coherencia entre PEC, de facultad y de carrera

En el PEC 2019-2025, dentro del eje estratégico de docencia se establecen los siguientes objetivos estratégicos:

- **OE1.** Fortalecer el proceso formativo en las diversas modalidades y niveles educativos, fomentando la interdisciplina en el marco de la actualización del PEI.
- **OE2.** Potenciar la oferta formativa de la Universidad en todos los niveles y modalidades de enseñanza, promoviendo la articulación interna y con otras instituciones del sistema de educación superior.
- **OE3.** Continuar avanzando en la consolidación del cuerpo académico, promoviendo una carrera de excelencia, y su adecuada dotación y composición por grados académicos.
- **OE4.** Potenciar la internacionalización del currículum y del proceso formativo.
- **OE5.** Fortalecer y asegurar la experiencia y trayectoria formativa del estudiantado, potenciando las estrategias de apoyo académico y personal.
- **OE6.** Consolidar la calidad de los procesos formativos de pregrado y posgrado, de acuerdo con los criterios y estándares del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.

Estos objetivos se articulan estrechamente con el PEI y con el PEF 2019-2025. A su vez, la carrera de Pedagogía en Matemática y Estadística cuenta con un Plan de Desarrollo que mantiene plena coherencia con los objetivos estratégicos del PEC y del PEF, asegurando la integración entre los lineamientos institucionales, facultativos y programáticos.

Indicadores académicos

La carrera, en los últimos seis años, presenta los siguientes indicadores académicos:

Indicadores académicos de la carrera

Datos	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Retención 1.er año	91,7 %	96,0 %	81,0 %	85,7 %	88,9 %	75,0 %	87,5 %
Puntaje de ingreso PSU/PAES	546,3	554,4	562,2	546,5	564,3	618,9*	668,9*

Fuente: Información obtenida de la DAI, 2024.

Es importante destacar que el puntaje promedio de la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) en 2023 y 2024 ha sido el más alto de la FED.

Por otra parte, la tasa de titulación de la carrera en las últimas cinco cohortes se presenta en la siguiente tabla, donde se observa una tendencia relativamente estable, con leves variaciones entre 2019 y 2023:

Tasa de titulación de la carrera (últimas cinco cohortes)

Indicador	2019	2020	2021	2022	2023
Tasa de titulación	43,8 %	49,5 %	48,1 %	43,7 %	43,5 %

Fuente: Información obtenida de la DAI, 2024.

Respecto de la tasa de titulación oportuna, los resultados de las últimas cinco cohortes muestran valores que se mantienen dentro del rango del promedio nacional (Mifuturo.cl, s. f.).

Tasa de titulación oportuna de la carrera (últimas cinco cohortes)

Indicador	2019	2020	2021	2022	2023
Tasa de titulación	19,2 %	23,1 %	23,1 %	21,4 %	18,5 %

Fuente: Información obtenida de la DAI, 2024.

Por otra parte, en el último informe del Plan de Mejoras, la carrera realizó un análisis de las asignaturas críticas del Plan de Estudio PM02. En dicho informe se constató lo siguiente:

Tasa de aprobación de asignaturas críticas

Nivel de asignatura	Nombre de la asignatura	Porcentaje de aprobación
7.º semestre	<i>Estadística y Probabilidades</i> (implementada en el semestre 2023-01)	46,6 %
7.º semestre	<i>Estadística y Probabilidades</i> (implementada en el semestre 2023-02 fuera de nivel)	75 %
6.º semestre	<i>Álgebra Abstracta</i> (implementada en el semestre 2022-02).	35,7 %
6.º semestre	<i>Álgebra Abstracta</i> (implementada en el semestre 2023-02).	15,7 %

Fuente: Repositorio de información UCEN 21.

Se destaca que durante el período académico 2023, el Consejo de Carrera detectó una alerta respecto de la línea curricular de estadística y probabilidades, dado que su implementación tardía en la Malla Curricular —a partir del 6.º semestre— provoca que los/as estudiantes que reprueban alguna asignatura de esta línea retrasen su avance curricular por al menos un año, afectando las tasas de titulación y titulación oportuna.

Con el rediseño curricular se espera mejorar estos indicadores académicos, ya que el Plan de Estudios cautelará la progresión de los resultados de aprendizaje y el monitoreo del Perfil de Egreso, lo que permitirá realizar acciones remediales de manera oportuna y efectiva.

información de actores clave

En este apartado se presentan los comentarios y observaciones recogidos de estudiantes, académicos/as, profesores/as guías, egresados/as y empleadores/as, con el fin de retroalimentar el Plan de Estudio vigente. Para ello se realizaron las siguientes actividades: grupos focales con estudiantes, encuesta a estudiantes, grupos focales con egresados/as, grupos focales con empleadores/as y encuesta a académicos/as. A continuación, se sintetizan los aspectos más relevantes.

Aspectos relevantes del diagnóstico sobre las prácticas reflexivas

Los/as profesores/as tutores/as enfatizan que, a pesar de los esfuerzos por fortalecer la reflexión pedagógica, esta sigue concibiéndose como una actividad de cierre en las asignaturas de práctica. Asimismo, los/as profesores/as guías retroalimentan el desempeño de los/as profesores/as en formación en los centros de práctica, pero no promueven la reflexión durante la estancia pedagógica del estudiantado.

Opinión de los/as egresados/as de la carrera

En el grupo focal realizado en noviembre de 2023, los/as egresados/as demostraron conocimiento del Perfil de Egreso y señalaron que la formación recibida es coherente con las exigencias del contexto laboral.

En los grupos focales desarrollados en 2021 y 2022 con egresados/as del Plan de Estudio PM02, se evidenció una percepción favorable respecto del Plan vigente, destacando su pertinencia en relación con la práctica docente. Valoraron especialmente la formación disciplinar en matemática y estadística, que les ha permitido diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza exigidos por los programas curriculares, junto con la incorporación de las TIC en sus prácticas.

En tanto, los/as egresados/as que participaron en el grupo focal de 2023 reafirmaron la pertinencia del Plan de Estudio y destacaron que la línea de formación práctica fue un componente fundamental de su formación profesional.

Opinión de los/as empleadores/as de la carrera

Los/as empleadores/as que participaron en el grupo focal de 2022, organizado por la carrera, señalaron la importancia de incorporar en el Plan de Estudio elementos de gestión pedagógica, como el registro en libros de clases. Además, enfatizaron la necesidad de que los futuros/as profesores/as desarrollen habilidades para adaptar actividades de enseñanza, favoreciendo la representación, argumentación y comunicación matemática.

Asimismo, recomendaron potenciar el empoderamiento disciplinar y didáctico del estudiantado y fortalecer la relación entre la U. Central y los establecimientos escolares, mediante alianzas y colaboraciones interinstitucionales.

Opinión de los/as estudiantes de la carrera

Los resultados de la encuesta aplicada al estudiantado muestran la necesidad de fortalecer las habilidades pedagógicas y matemáticas, la adaptación a contextos sociales, el manejo tecnológico y uso de software, la comunicación efectiva, el análisis crítico, la ética profesional y la gestión de la convivencia escolar. También se destaca el interés por la investigación y la importancia de mejorar el equipamiento tecnológico disponible en el aula.

Entre las observaciones más relevantes, se señala que existe una mayor participación femenina en la carrera, lo que refleja avances hacia la equidad de género en un campo tradicionalmente masculinizado. Además, los/as estudiantes manifiestan un buen conocimiento del Perfil de Egreso, aunque con diferencias perceptivas entre hombres y mujeres.

La mayoría considera que la formación recibida corresponde al Perfil de Egreso declarado por la carrera y sugiere mejorar la incorporación de las TIC y la distribución de las asignaturas en el Plan de Estudio. En cuanto a las prácticas, valoran su contribución al entendimiento del rol docente, pero indican que requieren mayor retroalimentación por parte de los/as profesores/as guías. Sobre el cuerpo académico, proponen una

mayor organización y diversificación de quienes imparten los cursos. Finalmente, destacan la disposición del profesorado para mejorar la calidad de la enseñanza, aunque expresan críticas hacia los procesos de acreditación de la carrera.

Aspectos considerados en el rediseño curricular

En síntesis, el rediseño curricular de la carrera de Pedagogía en Matemática y Estadística considerará los siguientes aspectos:

1. Un Perfil de Egreso alineado con la Ley 20903 sobre carrera docente, con los estándares de la profesión docente para carreras de Pedagogía en Matemática de Educación Media, y con las demandas del contexto laboral y educativo en Chile.
2. Las competencias del Perfil de Egreso comprenderán ámbitos pedagógicos, disciplinares e interdisciplinares, coherentes con el modelo educativo institucional.
3. La Malla Curricular se estructurará para desarrollar progresivamente las competencias del Perfil de Egreso, promoviendo la flexibilidad en el avance curricular y la integración pedagógica y disciplinaria.
4. La línea de formación práctica articulará la formación disciplinar y pedagógica mediante intervenciones progresivas en el aula escolar, con el fin de propiciar la integración y adaptación de los conocimientos y habilidades pedagógicas y disciplinares de los/as profesores/as en formación a las características y necesidades de sus aprendices en contextos educativos reales. Estas experiencias estarán mediadas por el/la profesor/a guía del centro de práctica y el/la tutor/a de la U. Central.
5. La línea de práctica promoverá la reflexión pedagógica en distintos niveles y de manera transversal durante todo el trayecto formativo.
6. La Malla Curricular incorporará una línea de didáctica aplicada al ámbito de la enseñanza de la matemática y la estadística en el nivel escolar.
7. La Malla Curricular incluirá asignaturas vinculadas al pensamiento computacional y su didáctica, desarrollando especialmente la metodología de robótica educativa, que constituirá un sello distintivo respecto de otros programas de formación docente.
8. En relación con el uso de las TIC, estas se integrarán en las asignaturas disciplinares de la carrera, promoviendo su aplicación tanto en la enseñanza disciplinar como en la práctica profesional.
9. La Malla Curricular favorecerá la formación de un/a profesor/a de matemática y estadística con una perspectiva integral, interdisciplinar e inclusiva, e incorporará asignaturas orientadas al desarrollo de habilidades en lengua inglesa.

En conjunto, estas orientaciones permitirán formar a un/a profesor/a capaz de promover el aprendizaje de la matemática y la estadística para el desarrollo de una ciudadanía crítica, reflexiva y comprometida con las demandas de la sociedad del siglo XXI.

Plan de Estudio

Presentación del programa

La carrera de Pedagogía en Matemática y Estadística forma a los/as profesores/as del mañana, capaces de problematizar la enseñanza desde una perspectiva multidisciplinaria, integrando la matemática, el uso de datos, las tecnologías y la robótica educativa para contribuir a la formación de ciudadanos críticos, preparados para responder a las necesidades y desafíos que plantea la sociedad del siglo XXI.

La carrera cuenta con una sólida formación en las áreas de estadística, matemática y sus didácticas, junto con una línea de robótica educativa, que permite al futuro profesorado de matemática y estadística responder a las demandas del sistema educativo nacional, conforme a lo establecido en el currículum chileno vigente. Asimismo, posee una línea de formación práctica que favorece la integración temprana y gradual al aula escolar, permitiendo un aprendizaje situado y reflexivo.

En este contexto, el profesorado en formación desarrolla su práctica docente en establecimientos de educación media, de manera responsable, comprometida, colaborativa, interdisciplinaria y multidisciplinaria con la comunidad escolar, respetando los proyectos educativos institucionales y ejerciendo su labor desde una mirada ética, profesional e integral, que promueve la equidad de género y el desarrollo docente continuo.

La carrera busca formar profesionales de excelencia, con una base sólida en los ámbitos de la matemática y la estadística como ejes de su formación. Dichos saberes, articulados con fundamentos didácticos propios de la disciplina, les permiten gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos e inclusivos en diversos contextos educativos. Todo ello en coherencia con el currículum nacional y sustentado en una reflexión continua sobre su quehacer pedagógico, que contribuya al desarrollo del pensamiento lógico-matemático, el pensamiento estadístico y el pensamiento computacional del estudiantado.

Perfil de Egreso

Los/as titulados/as de la carrera de Pedagogía en Matemática y Estadística de la U. Central cuentan con competencias para diseñar, implementar y evaluar situaciones de enseñanza-aprendizaje de la matemática y la estadística, sustentadas en sus didácticas específicas, promoviendo un clima de aula desafiante, respetuoso e inclusivo.

Poseen una sólida formación disciplinar y didáctica que les permite desarrollar, en sus estudiantes, el pensamiento lógico-matemático, el pensamiento estadístico y el pensamiento computacional, con el propósito de formar ciudadanos críticos e inclusivos, conscientes del desarrollo sustentable en un mundo globalizado.

Desarrollan investigación educativa basada en la reflexión pedagógica, orientada a comprender y abordar los fenómenos didácticos que se evidencian en el aula, con el fin de mejorar las prácticas docentes de acuerdo con los marcos curriculares vigentes del sistema educacional chileno.

Su práctica docente se desarrolla en establecimientos educacionales de educación media, de manera responsable, comprometida, colaborativa, interdisciplinaria y multidisciplinaria con la comunidad escolar, respetando los proyectos educativos institucionales y ejerciendo su labor desde una mirada ética, profesional e integral, con perspectiva de género y compromiso con su desarrollo docente.

Área de dominio	Competencias de egreso
Formación pedagógica integral	<p>1.1. Genera experiencias de aprendizaje significativas e inclusivas a partir de los fundamentos de las ciencias de la educación, considerando las características culturales, sociales y afectivas del entorno donde se desenvuelve, mostrando una comprensión crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes del estudiantado en un contexto de relaciones éticas orientadas al bienestar de la comunidad escolar.</p>
	<p>1.2. Implementa en su quehacer pedagógico prácticas basadas en el liderazgo, la ética, la autorregulación, el trabajo colaborativo y el compromiso socioemocional en diversos contextos educativos, asumiendo un rol mediador que promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la comunicación y la colaboración en el aula. Sustenta sus acciones en referentes didácticos y en el currículum escolar, con el fin de promover la enseñanza-aprendizaje de la matemática y la estadística, valorando la diversidad en el aula.</p>
Formación disciplinar y didáctica	<p>C3 Diseña, implementa y evalúa situaciones de enseñanza-aprendizaje que promueven el pensamiento matemático, el razonamiento lógico y el pensamiento computacional, sustentados en la axiomática matemática, las ciencias de la computación y sus didácticas específicas, con el fin de desarrollar los conocimientos y habilidades que demanda el currículum escolar en educación media.</p>
	<p>C4 Diseña, implementa y evalúa situaciones de enseñanza-aprendizaje que fomentan el pensamiento descriptivo e inferencial, utilizando métodos y técnicas estadísticas según la naturaleza de los fenómenos aleatorios, sustentados en la didáctica de la estadística, con el fin de desarrollar los conocimientos y habilidades que demanda el currículum escolar en educación media.</p>

Área de dominio	Competencias de egreso
Formación práctica e investigación educativa	3.1. Implementa, reflexivamente, prácticas pedagógicas con compromiso ético, desempeñándose de manera efectiva en diversos contextos educacionales, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la matemática y la estadística, promoviendo la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo en la educación media.
	3.2. Desarrolla conocimiento pedagógico mediante la investigación educativa, sobre la base de la formulación de problemas que surgen de las prácticas pedagógicas en diversos contextos educativos, fundamentado en el conocimiento didáctico-disciplinar de la matemática, la estadística y la computación, con el fin de investigar fenómenos didácticos en el aula escolar.

Descripción

El Plan de Estudio de la carrera de Pedagogía en Matemática y Estadística tiene una duración total de diez semestres académicos. El programa se imparte en modalidad diurna semestral, con una carga de 30 créditos SCT por semestre, completando un total de 300 créditos SCT distribuidos en 46 asignaturas.

El ciclo inicial abarca las áreas del conocimiento pedagógico, matemático y estadístico, junto con las asignaturas del Proyecto Educativo de la U. Central.

El ciclo intermedio incorpora las asignaturas de la línea de didáctica de la matemática y la estadística, así como la línea de pensamiento computacional. En esta etapa se desarrollan también los Cursos Sello de la U. Central, que promueven la formación integral del estudiantado.

Finalmente, el ciclo final profundiza en las áreas propias de la profesión, consolidando las competencias pedagógicas, disciplinares e investigativas del futuro profesorado.

Durante el trayecto formativo, la carrera contempla asignaturas con actividades en terreno, que permiten al estudiantado aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales y pertinentes. En total, el programa cuenta con diez instancias de práctica pedagógica-disciplinar, distribuidas a lo largo de la formación.

La carrera otorga, en el 8.º semestre, el grado de Licenciado/a en Educación, y en el 10.º semestre, el título profesional de Profesor/a de Matemática y Estadística.

PEDAGOGÍA EN MATEMÁTICA Y ESTADÍSTICA

TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR				
LICENCIATURA				
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5
Fundamentos de la Educación	Psicología del Desarrollo para el Aprendizaje	Currículum y Evaluación	Educación Inclusiva	Gestión Escolar para la Transformación Educativa
Geometría Euclidiana Plana	Geometría Analítica en R2 y R3	Didáctica de la Geometría	Estadística Descriptiva	Probabilidades
Introducción al Álgebra	Introducción al Cálculo	Álgebra Lineal	Álgebra Abstracta	Didáctica del Álgebra
Formación Básica para la Vida Académica I	Formación Básica para la Vida Académica II	Cálculo Diferencial	Cálculo Integral	Cálculo Multivariable
Curso Sello Institucional I: Inglés I	Curso Sello Institucional II: Inglés II	Curso Sello Institucional III	Curso Sello Institucional IV	Interdisciplinar
Práctica Inicial I: Construcción de la Identidad Profesional Docente	Práctica Inicial II: Aproximación al Sistema Educativo Chileno	Práctica Intermedia I: Características del Estudiante de Educación Media	Práctica Intermedia II: Educación Matemática y Estadística con Enfoque Inclusivo	Práctica Intermedia III: Gestión en el Centro Educativo

Área Formación Profesional
 Área Formación Disciplinar
 Área Formación General
 Área Formación

R/A EN MATEMÁTICA Y ESTADÍSTICA

EN EDUCACIÓN

SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10
Educación Socioemocional	Investigación Educativa	Seminario de Grado	Seminario de Título I	Seminario de Título II
Estadística Inferencial	Modelación Estadística	Didáctica de la Estadística y Probabilidad	Consolidación de Competencias Disciplinarias y Pedagógicas	
Introducción al Pensamiento Computacional	Robótica Educativa	Programación de Alto Nivel y Diseño de Aplicaciones		
Didáctica del Cálculo	Modelación Matemática y Ecuaciones Diferenciales	Geometrías No Euclidianas		
Interdisciplinar A+S	Integración de Saberes Pedagógicos-Disciplinarios	Didáctica del Aprendizaje Digital y Pensamiento Computacional		
Práctica Intermedia IV: Didáctica de la Matemática en el Aula Escolar	Práctica Intermedia V: Tecnología y Pensamiento Computacional en el Aula	Práctica Intermedia VI: Didáctica de la Estadística y Probabilidad en el Aula Escolar	Práctica Profesional I: Robótica y Educación Matemática	Práctica Profesional II: Liderazgo de la Enseñanza-Aprendizaje de la Matemática y Estadística

ón Pedagógica

La malla curricular puede experimentar cambios debido a que está sujeta a revisión.

Nota:

- Práctica Inicial I, debe denominarse: Construcción de la identidad profesional docente.
- Práctica Inicial II, debe denominarse: Aproximación al sistema educacional chileno.

Referencias bibliográficas

- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. Jossey-Bass.
- Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, A., Ribeiro, M. y Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The mathematics teacher's specialized knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236-253. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- CNA. (2021). *Criterios y estándares para la acreditación de programas y carreras de pedagogía*. Santiago, Chile.
- CNA. (2024, 12 de enero). *Resolución Exenta de Acreditación de Pregrado N.º 990/2024: Acreditación de la carrera de Pedagogía en Matemática y Estadística impartida por la Universidad Central de Chile*. <https://www.cnachile.cl>
- Elige Educar. (2019). *Informe metodológico: Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Actualización al 2019*. CNED. https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Informe-Metodolo%CC%81gico.-Ana%CC%81lisis-y-proyeccio%CC%81n-de-la-dotacio%CC%81n-docente-en-Chile_final.pdf
- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D. S., Moreno, J., Peck, R., Perry, M. y Scheaffer, R. (2005). *A curriculum framework for K-12 statistics education (Gaise report)*. American Statistical Association. http://www.amstat.org/education/gaise/GAISEPreK-12_Full.pdf
- Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22(2-3), 237-284.
- Godino, J. D. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas. *Unión, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 20, 13-31.
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 39(1), 127-135.
- Mifuturo.cl (s. f.). *Pedagogía en Matemática y Computación. Mi Futuro*. <https://mifuturo.cl/busador-de-estadisticas-por-carrera/>
- Mineduc. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. CPEIP.
- Mineduc. (2015). *Bases curriculares de 7.º a 2.º medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Mineduc. (2019). *Bases curriculares de 3.º y 4.º medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Mineduc. (2021). *Estándares de la profesión docente: Carreras de Pedagogía en Matemática, Educación Media*. CPEIP.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Autor.
- Pino-Fan, L. y Godino, J. D. (2015). Perspectiva ampliada del conocimiento didáctico-matemático del profesor. *Paradigma*, 36(1), 87-109.

- Schoenfeld, A. (2010). *How we think*. Routledge.
- Suh, H., Kim, S., Hwang, S. y Han, S. (2020). Enhancing preservice teachers' key competencies for promoting sustainability in a university statistics course. *Sustainability*, 12(21), 9051. <https://doi.org/10.3390/su12219051>
- U. Central. (2023). *Proyecto Educativo Institucional* (Resolución 6244/2023). Recuperado de <https://www.ucentral.cl/ucentral/site>
- Vásquez, C. y García-Alonso, I. (2020). La educación estadística para el desarrollo sostenible en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 125-147. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15214>
- Vásquez, C., Alsina, Á., Seckel, M. J. y García-Alonso, I. (2023). Integrating sustainability in mathematics education and statistics education: A systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(11), em2357. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13809>
- Watson, A., Jones, K. y Pratt, D. (2013). *Key ideas in teaching mathematics: Research-based guidance for ages 9-19*. Oxford University Press.

Carrera de Pedagogía en Inglés

IDENTIFICACIÓN DE LA CARRERA

- **Título profesional otorgado:** Profesor/a de Inglés
- **Grado académico:** Licenciada/o en Educación
- **Jornada y modalidad de la carrera:** completa, diurna, semestral
- **Resolución vigente (si aplica):** 5717
- **Duración:** 10 semestres
- **Sede/s en la que se imparte:** Santiago
- **Tipo de ajuste curricular:** rediseño

Indicadores clave

Santiago	Mediciones/años					
Indicadores	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matrícula nueva	49	34	37	30	53	97
Matrícula total	142	154	159	160	184	248
Retención primer año	61,7 %	79,6 %	70,6 %	77,8 %	76,7 %	90,6 %
Deserción primer año	38,3 %	20,4 %	29,4 %	22,2 %	23,3 %	9,4 %
Titulación total	14,3 %	11,9 %	19,4 %	28,2 %	21,2 %	15,8 %
Titulación oportuna	4,8 %	9,5 %	5,6 %	23,1 %	18,2 %	10,5 %
Empleabilidad primer año	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	--
Empleabilidad segundo año	--	s/i	s/i	s/i	s/i	--

Notas:

- La carrera de Pedagogía en Inglés en la sede Santiago inicia en 2003.
- La medición de 2024 se presenta de forma preliminar para cada uno de los indicadores, con información disponible al 30 de abril.
- Las mediciones de retención y deserción de primer año corresponden a las cohortes 2018-2023 (Santiago).
- Las mediciones de los indicadores de titulación corresponden a las cohortes 2012-2017 en la sede Santiago.
- Los datos de empleabilidad de primer y segundo año son obtenidos desde el portal mifuturo.cl, medición del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), los cuales se presentan a nivel de carrera genérica. La última medición disponible corresponde a 2023, publicada en los buscadores de mifuturo.cl 2023-2024.
- La empleabilidad de segundo año se encuentra medida y publicada a partir de la medición de 2020, en mifuturo.cl.

Justificación del rediseño

Fundamentos de ajuste curricular

El presente rediseño curricular de la carrera de Pedagogía en Inglés, perteneciente a la FED de la U. Central, surge de la necesidad de actualizar el Plan de Estudio, atendiendo a diversos antecedentes externos e internos que se detallan a continuación.

De acuerdo con el informe *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile* de Elige Educar (2019), «a partir de la proyección de la disponibilidad

y la necesidad de horas de docentes idóneos para los próximos años, al 2025, podrían faltar 32.166 docentes en el sistema». Este dato evidencia que la demanda por profesionales de la docencia continuará en aumento durante los próximos años, lo que representa una oportunidad para fortalecer la empleabilidad del estudiantado y de las/os tituladas/os de la carrera de Pedagogía en Inglés de la U. Central. Actualmente, el 72,1 % de los/as egresados/as se encuentra empleado/a al segundo año de titulación, con salarios promedio entre \$ 900.000 y \$ 1.000.000 al cuarto año de ejercicio profesional (Mineduc, s. f.).

Fundamentación del rediseño curricular

Análisis externo

Tendencia internacional

La enseñanza del inglés tiene un rol fundamental en el mundo globalizado de hoy, ya que facilita el intercambio con el resto de los países. El inglés es la lengua con más hablantes alrededor del mundo. Se calcula que tiene 1.121.806.280 usuarios, de los cuales 743.555.740 corresponden a hablantes no nativos (Simons y Fenning, 2018), lo que le ha otorgado el estatus de única lengua global (Garrido, 2010). Por su parte, Barahona (2016) señala que es la lengua extranjera más enseñada en América del Sur, lo que ha permitido acercar a esta parte del continente, con el resto del mundo, en especial con los países de América del Norte, Europa y Asia.

Este fenómeno ha incrementado la demanda de programas de formación de docentes especializados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, consolidando la relevancia de contar con profesionales altamente capacitados que comprendan tanto las dinámicas globales como las particularidades locales.

En este sentido, la formación de académicos/as de inglés como lengua extranjera, enfrenta desafíos y oportunidades que requieren la adaptación de la enseñanza a las realidades locales y socioculturales de los estudiantes. Esta tendencia hacia la contextualización, se refleja en la adopción de enfoques pedagógicos que valoran el desarrollo de la competencia comunicativa y la relevancia contextual sobre los métodos tradicionales de enseñanza basados en la gramática y la memorización.

La investigación de Branda (2017) destaca que el enfoque de la *pedagogía de posmétodo*, propuesto por Kumaravadevelu (2001), marca un avance significativo en la formación académica, ya que rechaza la estandarización metodológica en favor de una pedagogía flexible, sensible al contexto sociocultural y político de los estudiantes.

En lugar de seguir métodos generales diseñados para una enseñanza homogénea, se propone que la formación de académicos/as de inglés de la U. Central se adapte a las necesidades y experiencias de los estudiantes

locales, fomentando una educación más inclusiva y efectiva, encontrando su fundamento en el enfoque decolonial de la *pedagogía de posmétodo* (Kumaravadivelu, 2001). Es decir, donde prevalezca un proceso de enseñanza-aprendizaje que se adapte al territorio local.

La evolución de los/as académicos/as de inglés respecto a la disciplina ha sido significativa, especialmente al incorporar elementos que van más allá del dominio lingüístico. Inicialmente, la formación académica se enfocaba en lograr una competencia avanzada en el uso del idioma inglés. Sin embargo, a medida que el mundo se ha vuelto más interconectado y globalizado, las exigencias para los/as futuros/as profesores/as han cambiado, y el simple dominio de la lengua ya no es suficiente. Actualmente, se espera que los/as académicos/as no solo enseñen el idioma, sino que lo hagan en un contexto que reconozca la diversidad cultural de sus estudiantes y la relevancia de la interculturalidad en la comunicación. Es decir, la disciplina refleja un cambio de paradigma: de una enseñanza centrada en la lengua, hacia una que reconoce la importancia de la interacción cultural y la preparación de los estudiantes para usar el inglés en un mundo diverso y dinámico.

A nivel internacional, ha crecido el consenso de que la competencia intercultural es fundamental en la formación inicial de académicos/as de inglés (Byram, 1997, 2020; Council of Europe, 2016; López-Rocha, 2016; Mineduc, 2021). En un mundo interconectado, no solo se requiere que los /las futuros académicos/as dominen la lengua, sino que también sean capaces de enseñar a sus estudiantes a usar el inglés como una herramienta de comunicación en contextos multiculturales. Betancourt (2020) resalta que existe una tendencia creciente hacia el fortalecimiento de las competencias comunicativas e interculturales en los programas de formación académica, destacando que el dominio de la lengua no es suficiente si no se integra con habilidades que permitan interactuar eficazmente en diferentes culturas y contextos.

Finalmente, la formación de académicos/as de inglés como lengua extranjera, está influenciada por la integración de nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos basados en el aprendizaje a distancia y la educación híbrida. Estas modalidades han adquirido mayor relevancia tras la pandemia de covid-19, impulsando a instituciones de todo el mundo a innovar en sus programas de formación inicial. La capacidad de los/as académicos/as para incorporar herramientas digitales en su práctica profesional, se ha convertido en una competencia clave en su formación, lo que subraya la necesidad de programas que preparen a los/las futuros/as académicos/as para los retos del aula del siglo XXI.

De este modo, el actual proceso de rediseño de la carrera de Pedagogía en Inglés para el año 2026 se fundamenta en la necesidad de mejorar, consolidar y actualizar la formación metodológica y didáctica de las/los académicos/as en formación. En este sentido, hace

referencia a las exigencias establecidas por la CNA en cuanto al dominio disciplinar en lenguas extranjeras y a teorías contemporáneas sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, que relevan el rol del desarrollo integral de las habilidades comunicativas en sus estudiantes, así como también el uso y la adaptación de recursos multimodales. Estos aspectos son fundamentales para integrar diversos estilos de aprendizaje, alineándose con las prácticas internacionales en educación y lingüística aplicada.

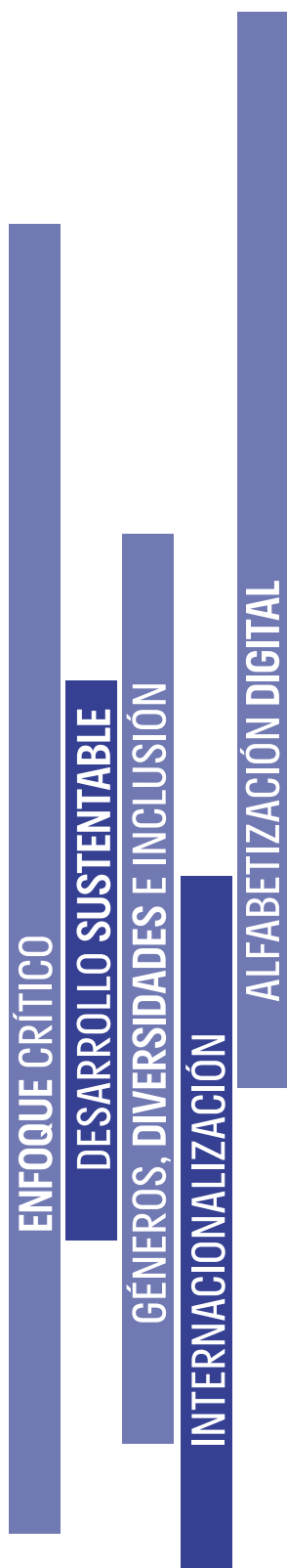
Tendencia nacional

De acuerdo con Barahona (2016), es un imperativo del sistema educativo chileno mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés, por lo que las distintas autoridades gubernamentales han realizado esfuerzos para alcanzar este objetivo, tanto en la formación inicial como en la formación continua de los/as académicos/as. Sin embargo, estos no parecen haber dado los frutos esperados, toda vez que los resultados en las pruebas estandarizadas Simce aplicadas por el Mineduc demuestran que el dominio de esta lengua es elemental o insuficiente (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

A este respecto, Yilorm (2016) señala que existe una inconsistencia entre lo que plantean las bases curriculares y las prácticas en el aula en la enseñanza del idioma extranjero inglés, toda vez que: «El Ministerio de Educación propone el desarrollo de la competencia comunicativa y contrariamente, según la evidencia científica, las clases de inglés en el sector público priorizan la repetición y traducción del léxico y la utilización explícita de las estructuras gramaticales» (p. 103). Esto se debe a una multiplicidad de factores como son: un número insuficiente de académicos/as cualificados, falta de recursos pedagógicos y disciplinares, un currículum descontextualizado, sala de clases con un alto número de estudiantes (40 a 45) y se agrega la estratificación y las inequidades del sistema educacional chileno.

En 2019, el estudio Análisis y proyección de la dotación docente en Chile, realizado por el Centro de Datos del Mineduc, el CNED, el Demre, SIES e INE, estimó que, a partir de la proyección de la disponibilidad y la necesidad de horas de académicos/as idóneos (con título profesional de profesor/a otorgado por una universidad) para los próximos años, el déficit será de 33.468 en el sistema educativo (Elige Educar, 2019). Este déficit proyectado evidencia una creciente demanda por profesionales de la educación en el corto plazo. Para el caso de inglés, el déficit de profesionales en dicha disciplina se estima en 2.067 para 2025 y 2.544 para 2030. Lo anterior podría traducirse en una mejora de las cifras de empleabilidad de los/as egresados/as de la carrera de Pedagogía en Inglés de la U. Central.

Concomitante con lo anterior, en la actualidad, el 72,1 % de nuestros/as egresados/as encuentra empleo al segundo año de titulación, con salarios que oscilan entre \$ 900.000 y \$ 1.000.000 al cuarto año de ejercicio profesional académico (Mineduc, 2024). Este escenario resalta la pertinencia de la actualización curricular, no solo para responder a las demandas del



mercado laboral, sino también para asegurar que el/la egresado/a de la U. Central cuente con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del contexto educativo actual.

Por otra parte, y luego de que el CNED aprobara una nueva versión de estándares pedagógicos y disciplinares para la formación inicial en Chile, el año 2021, el Mineduc oficializó la entrada en vigencia de dicho marco normativo para las carreras de pedagogía. A diferencia de los estándares anteriores, esta versión alinea los estándares pedagógicos con los dominios del *Marco para la buena enseñanza*. Asimismo, los estándares disciplinares de Pedagogía en Inglés requieren que las/los académicos/as en formación logren un manejo del inglés correspondiente al nivel C1, adquieran un profundo conocimiento de las teorías relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, planifiquen y ejecuten estrategias efectivas para fomentar el desarrollo de las competencias lingüísticas en sus estudiantes, utilicen o adapten diversas herramientas multimodales, y reconozcan la importancia de la enseñanza del inglés como un medio para promover la integración multicultural, alineándose así con las prácticas internacionales actuales en la educación (Byram, 1997, 2020; Council of Europe, 2016; López-Rocha, 2016; Mineduc, 2018, 2021).

De esta manera, y a diferencia de otros programas similares³, la carrera de Pedagogía en Inglés de la U. Central, destaca por su enfoque en la enseñanza del inglés como una herramienta clave para la integración multicultural (Byram, 1997, 2020; Council of Europe, 2016; López-Rocha, 2016; Mineduc, 2021). Este sello diferenciador fomenta, en los/las futuros/as académicos/as, no solo una competencia disciplinar, sino también una conciencia crítica de los contextos socioculturales en los que se desempeñan. De esta forma, este rediseño contribuye a formar profesionales capacitados para enfrentar los desafíos de la enseñanza del inglés en una sociedad multicultural, promoviendo una visión inclusiva y respetuosa de la diversidad. Esta orientación se refleja en nuestro currículo, que integra experiencias prácticas desde los primeros años y prioriza la formación ética y pedagógica, en sintonía con los criterios de aseguramiento de la calidad exigidos por la CNA.

3. El análisis comparativo de 15 programas de Pedagogía en Inglés de universidades chilenas, privadas y públicas, muestra un amplio espectro de enfoques que van desde el énfasis en la tecnología, la investigación y la diversidad hasta un enfoque ético y humanista. Las instituciones con una clara ventaja competitiva son aquellas que han logrado integrar prácticas tempranas, formación en TIC y un sólido desarrollo de competencias lingüísticas avanzadas. Además, el énfasis en la interculturalidad y la diversidad, es esencial en el contexto actual de globalización y la creciente diversidad en las aulas. La elección de un programa específico dependerá de las prioridades del/de la estudiante, ya sea la formación tecnológica, la investigación educativa, o la exposición a contextos educativos diversos.

Antecedentes internos

El rediseño curricular de la carrera de Pedagogía en Inglés se presenta alineado con el PEI U. Central a partir de la declaración de un profesional de la educación con un sello desde el enfoque crítico, la sustentabilidad, el género y la diversidad cultural, la internacionalización y la alfabetización digital; estas últimas abordadas durante la trayectoria formativa de los/las estudiantes de Pedagogía en Inglés a través del manejo de un nivel avanzado C1, según el MCER.

Asimismo, esta propuesta se interconecta con el PEI (*Resolución 6244/2023*) y el proyecto de la FED toda vez que el Comité Curricular de la carrera ha participado activamente en la definición de los dominios y las competencias que de la normativa se desprenden, como el entrenamiento en uso de recursos multimodales, incluyendo los digitales, para la enseñanza de la lengua extranjera. Por su parte, la línea de formación práctica está alineada con el modelo de prácticas de la FED, en sus ámbitos: formativo, la progresión de la práctica reflexiva, los componentes del modelo, la gestión y la evaluación. Esto implica una formación profesional que involucra un enfoque crítico basado en competencias. Considerando el desarrollo sustentable, la inclusión, la diversidad y el género, el perfil de egreso declara comprender estos aspectos del sello. Finalmente, la internacionalización y la alfabetización digital son abordadas durante la trayectoria formativa de los/las estudiantes, ya que la formación de las/los académicos/as de inglés involucra el manejo a nivel avanzado (C1 según el MCER).

De esta manera, a través del Perfil de Egreso comprometido, se habilita al Profesor/a de Inglés de la U. Central, para enseñar inglés como lengua extranjera en el sistema educativo formal, desde 5.º básico hasta 4.º medio, niveles en los que la enseñanza del inglés es obligatoria en Chile según es estipulado en la *Ley General de Educación 20370*, las *Bases curriculares de inglés*, el *Marco para la buena enseñanza* y los respectivos *Estándares pedagógicos y disciplinares*.

En este sentido, para dar concreción a todo lo anteriormente expuesto, se ha cautelado mantener un número suficiente de horas para la formación disciplinar y de desarrollo de la competencia comunicativa durante el nivel inicial (semestres 1-4). Asimismo, se han revisado y ajustado los niveles de dominio lingüístico de la competencia para los niveles inicial, intermedio y competente, con el fin de esclarecer una progresión entre los niveles A1, A2, B1, B2 y C1 del MCER, y la trayectoria formativa de los/las estudiantes, lo que permite evidenciar de manera sucesiva el logro del nivel C1, ya que, al finalizar el 5.º año, los/as estudiantes deberán rendir una evaluación que certifique el logro de su dominio lingüístico del inglés.

Todas estas acciones han sido realizadas considerando los seis criterios organizados bajo las tres dimensiones de acreditación de la CNA (2022).

Sin embargo, también se consideraron otros indicadores relevantes para el actual proceso de rediseño, los cuales corresponden a las cifras de matrícula, permanencia, deserción y titulación oportuna y empleabilidad, tanto para el primer como para el segundo año:

Matrícula: 20 (2020) / 13 (2023)

Permanencia: 69,2 %

Deserción: 30,7 %

Titulación oportuna: 72,2 %

Empleabilidad: 67,9 % (1.º año) / 72,1 % (2.º año)

Asimismo, a partir del acompañamiento que ha experimentado la carrera por parte del CNED, debido a la falta de acreditación del plan de estudios PD03 en 2020, se ha demostrado una notable capacidad para implementar mejoras sustantivas. Consecuentemente, el trabajo permitió identificar que la totalidad de los estándares disciplinares están cubiertos, mientras que, en los estándares pedagógicos, se pudo identificar que 3 descriptores, a saber 9,7, 12,2 y 12,4, no estaban siendo cubiertos por el Plan de Estudio 2017. Este análisis favoreció la toma de decisiones en el proceso de rediseño, conllevando a que estos descriptores sí fueran abordados en el nuevo Plan.

Finalmente, otro antecedente no menor lo constituye la validación del Perfil de Egreso rediseñado. Los expertos que participaron en la validación del Perfil de Egreso comparten características comunes destacables: todos poseen posgrado, como maestrías y doctorados, demostrando un alto nivel de conocimiento y especialización. La mayoría tiene formación en inglés y lingüística, abarcando tanto la enseñanza del idioma como la teoría y aplicación de la lingüística. Además, tienen amplia experiencia en educación, aportando una perspectiva práctica y teórica sobre el proceso educativo. Proviene de diversas áreas de especialización, incluyendo literatura, educación secundaria, la enseñanza de inglés a hablantes de otros idiomas, Tesol (por su sigla en inglés de *Teaching English to Speakers of Other Languages*) y políticas públicas en educación superior, y algunos poseen experiencia internacional, añadiendo una dimensión global a sus evaluaciones. Su compromiso con la investigación es evidente, lo que refuerza la calidad y diversidad de sus aportes en la validación del Perfil de Egreso.

Ante la solicitud de validar la propuesta de Perfil de Egreso, respondieron mayoritariamente de forma afirmativa a los enunciados presentados. Las observaciones realizadas por los expertos hacen referencia principalmente a la claridad y distinción de las competencias en el Perfil de Egreso. El concepto que se repite a lo largo de las observaciones, es la «claridad en la redacción» y la «distinción entre las competencias». Estas observaciones fueron consideradas para mejorar la redacción del Perfil de Egreso y de las competencias.

Las y los profesionales del área también mostraron una respuesta mayoritariamente afirmativa a los enunciados presentados para validar el Perfil de Egreso. Este grupo se caracteriza por poseer una sólida formación académica y una extensa experiencia en educación, con muchos/as de ellos/as titulados/as con maestrías y doctorados. Han ejercido la docencia en diversos niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior, y han ocupado roles de liderazgo y coordinación académica, gestionando departamentos y proyectos educativos. Sus especializaciones abarcan campos como la enseñanza del inglés, matemáticas, gestión bibliotecaria y metodologías activas, destacándose también por su compromiso con la innovación educativa y la inclusión social.

La observación más frecuente en las respuestas se enfoca en la necesidad de mejorar la claridad y la diferenciación del Perfil de Egreso, especialmente en varias áreas clave. Se destaca la importancia de distinguir claramente las competencias, señalando que, aunque están mencionadas, la inclusión repetida de elementos del sello institucional puede confundir las diferencias entre competencias profesionales, disciplinares y formativas. Además, se sugiere una incorporación más explícita del desarrollo del enfoque crítico y de la diversidad, ya que algunos comentarios sugieren que estos aspectos podrían ser más visibles. También se menciona la necesidad de fortalecer la diferenciación institucional, reconociendo la existencia de un sello distintivo. Estas observaciones han sido tomadas en cuenta para mejorar la redacción del Perfil de Egreso y de las competencias.

Por último, el grupo de egresados está mayormente constituido por profesionales dedicados a la enseñanza del inglés, quienes exhiben diversidad en sus niveles académicos. La mayoría cuenta con maestrías en lingüística y educación superior, junto con licenciaturas en educación especializadas en inglés para propósitos específicos.

Este grupo demostró una clara aceptación de los enunciados que validan el Perfil de Egreso. La observación recurrente en las respuestas enfatiza la necesidad de que el Perfil de Egreso de la U. Central sea único y claramente diferenciado de otras instituciones educativas. Como se menciona: «En comparación con otras instituciones, la U. Central cumple con lo establecido en su perfil de egreso, asegurando la inclusión de prácticas factibles y ambiciosas».

Además, se subraya que «el documento detalla las competencias pedagógicas esperadas de los/las futuros/as académicos/as como medios para enseñar la disciplina estudiada», y se reconoce «la importancia de integrar la práctica y la investigación para fomentar agentes de cambio a través de contribuciones al ámbito académico investigativo». Estas observaciones resaltan la importancia de garantizar que el Perfil de Egreso no solo cumpla con estándares claros y específicos, sino que también se distinga por su enfoque innovador en la educación.

De este modo, el rediseño busca responder a las necesidades del entorno y de las/os estudiantes para mejorar las cifras, optimizar el aprendizaje y garantizar una experiencia educativa más efectiva y relevante. En consecuencia, se espera una mejora significativa en los indicadores de rendimiento académico y en la satisfacción de las/os estudiantes.

Competitividad de la carrera frente a ofertas similares

Si bien el programa se encuentra bajo acompañamiento del CNED —tras no haberse acreditado el Plan de Estudio PD03 en 2020—, la carrera ha demostrado una alta capacidad de gestión y mejora continua, lo que le permitió la autorización de ingreso de estudiantes de primer año en marzo de 2023.

El Perfil de Egreso habilita a las/os tituladas/os para enseñar inglés como lengua extranjera en el sistema educativo formal, desde 5.º año básico hasta 4.º medio, niveles en los que la enseñanza del inglés es obligatoria en Chile (Mineduc, s. f.).

Por otra parte, el informe diagnóstico elaborado en enero de 2024 por un sociólogo externo —a partir de entrevistas y grupos focales con la comunidad educativa— señala que los empleadores destacan del Perfil de Egreso vigente la conciencia del entorno laboral, la innovación, la creatividad y el liderazgo que demuestran los/as egresados/as. Asimismo, sugieren fortalecer el desarrollo de habilidades para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales y promover la enseñanza del inglés desde una perspectiva inclusiva.

Estructura formativa y líneas curriculares

Las líneas curriculares de la carrera son la formación disciplinar, la formación pedagógica y la formación práctica, donde confluyen los saberes pedagógicos y disciplinares. Dentro de la formación disciplinar se distinguen tres líneas principales:

1. **Formación lingüística y didáctica**, que incluye las asignaturas *Fonética y Fonología I y II*, *Lingüística General*, *Lingüística Aplicada* y las asignaturas de *Didáctica* y *Evaluación de la Enseñanza del Inglés*.
2. **Desarrollo de la competencia comunicativa a nivel C1**, que abarca todas las asignaturas orientadas a la producción oral y escrita en inglés.
3. **Formación intercultural**, que comprende las asignaturas de cultura y literatura, las cuales constituyen el sello distintivo de la carrera, conforme a lo establecido en su Perfil de Egreso.

La carrera implementa un sistema de evaluación progresiva del dominio lingüístico, mediante la aplicación de pruebas de posicionamiento, las cuales permiten monitorear el avance del estudiantado en su competencia

comunicativa. Estos resultados orientan la aplicación de acciones remediales para garantizar el cumplimiento de los estándares comprometidos en el Perfil de Egreso.

Al finalizar el 5.º año, las/os estudiantes rinden una certificación externa que acredita el nivel C1 de dominio del inglés, conforme al MCER.

Satisfacción de los/as egresados/as

Según el análisis elaborado por el sociólogo en 2024 —plasmado en el *Informe de entrevistas a la comunidad educativa de la carrera de Pedagogía en Inglés*— las/os egresadas/os de 2023 manifestaron un alto nivel de conocimiento del Perfil de Egreso y consideraban que la formación recibida es coherente con dicho Perfil.

El instrumento de recolección de información evidencia que la carrera satisface las expectativas de estudiantes, egresados/as y empleadores/as en aspectos relacionados con la conciencia laboral, la innovación y el liderazgo.

El Plan de Estudio destaca la importancia de la formación pedagógica y la preparación para pruebas de certificación en inglés, además de promover una educación inclusiva.

La formación práctica es valorada positivamente, aunque se observan diferencias en las experiencias de egresados/as y empleadores/as. Estas diferencias se asocian principalmente a los roles que cumplen los/as estudiantes durante las *Prácticas Intermedias* y la *Práctica Profesional*. Asimismo, se sugiere fortalecer la comunicación sobre las investigaciones y mejorar la disponibilidad de recursos académicos y tecnológicos.

En general, el *Informe* muestra un alto nivel de satisfacción con la carrera, junto con la identificación de áreas de mejora continua en los ámbitos de práctica e investigación.

Satisfacción de los/as empleadores/as

Los/as empleadores/as muestran un alto nivel de conocimiento del Perfil de Egreso y coinciden en que la formación profesional recibida por los/as titulados/as corresponde a los requerimientos del contexto laboral, según lo señala el *Informe de entrevistas a la comunidad educativa de la carrera de Pedagogía en Inglés* (Figueroa, 2024).

En particular, los/as docentes guías de los centros de práctica profesional e intermedia evaluaron favorablemente el desempeño de los/as docentes en formación (Figueroa, 2024). A continuación, se presentan algunos de los comentarios recogidos en dicho informe:

«Estudiante muy comprometido con su ejercicio profesional. Conoce los nombres de cada estudiante, da igual cantidad de oportunidades de participación, propone actividades lúdicas y creativas. Se evidencia manejo de contenidos, metodologías y uso de TIC, que favorecen su práctica y el aprendizaje del estudiantado. Además, es respetuoso con los distintos miembros de la comunidad».

«La estudiante conoce a los/as estudiantes y mantiene una relación cordial. Tiene iniciativa para monitorear y responder a las consultas que puedan surgir. Propone actividades acordes a lo que se enseña, las que son creativas. Sin embargo, se le incentiva a involucrarse más en dichos procesos y a proponer otras estrategias o ideas que puedan aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje. También se le anima a utilizar más inglés en sus intervenciones».

«Valentina es una excelente practicante que va asimilando su profesión y cuenta con el talento necesario para proyectarse con éxito. Con el paso de los meses, ha desarrollado un gran vínculo con el curso. Se espera que en el segundo semestre fortalezca aún más sus competencias para consolidarse como una profesional con vocación y sentido humano de la educación de las nuevas generaciones».

Si bien los/as docentes en formación demuestran un buen desempeño en sus instancias de práctica, aún es necesario implementar adecuaciones que permitan que todos/as alcancen un desempeño destacado. Este es precisamente uno de los propósitos del rediseño curricular.

Plan de Estudio

Presentación del programa

La carrera de Pedagogía en Inglés de la U. Central está diseñada para que los/as estudiantes puedan desempeñarse como profesores/as de inglés en los niveles de educación básica y media. Los/as egresados/as dominan el idioma inglés a nivel C1 y cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para diseñar clases dinámicas y significativas. Su formación les permite promover el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, fomentar el pensamiento crítico y la interculturalidad, y adaptarse a las necesidades de estudiantes diversos/as.

Los/as titulados/as de la U. Central están preparados/as para trabajar en contextos educativos públicos y privados, desempeñándose como agentes de cambio comprometidos/as con la mejora de la calidad educativa en Chile.

El objetivo de la carrera es formar profesores/as de inglés que valoren la diversidad humana, sean respetuosos/as de las personas y sus derechos, promuevan la colaboración y la convivencia, mantengan una conducta ética y sensibilidad social y valoren la calidad y la excelencia. Asimismo, se espera que manifiesten un compromiso con la educación y el desarrollo integral de las personas, y que cuenten con las capacidades necesarias para enseñar la lengua y la cultura asociadas al inglés en diversos contextos formativos.

Perfil de Egreso

Los/as titulados/as de la carrera de Pedagogía en Inglés de la U. Central poseen competencias para diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés a nivel avanzado (C1), basándose en los fundamentos de las ciencias de la educación, la normativa vigente y los saberes disciplinarios y didácticos propios de la enseñanza de una lengua extranjera. Promueven el desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiantado a través de un enfoque comunicativo e intercultural, considerando la diversidad de los contextos escolares de educación básica y media.

Cuentan con las competencias necesarias para un desempeño académico acorde con el contexto educativo nacional, en términos de planificación, evaluación y creación de ambientes propicios para el aprendizaje, a través de la colaboración con la comunidad educativa. Reflexionan críticamente sobre su práctica, promoviendo mejoras pedagógicas desde una perspectiva inclusiva y de género, integrando el uso de competencias digitales, la formación ciudadana y el desarrollo sostenible en el marco de una sociedad globalizada.

Son profesionales de la educación que se desempeñan en contextos públicos y privados, distinguiéndose por su sólido conocimiento intercultural y su compromiso ético con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Su quehacer se caracteriza por la responsabilidad, la colaboración y la coherencia con el PEI y las políticas educativas nacionales vigentes.

Área de dominio	Competencias de egreso
Formación pedagógica integral	<p>1.1. Genera experiencias de aprendizaje significativas e inclusivas a partir de los fundamentos de las ciencias de la educación, con el fin de desarrollar las habilidades lingüísticas del inglés mediante recursos multimodales apropiados, en un enfoque comunicativo e intercultural.</p>
	<p>1.2. Implementa prácticas pedagógicas basadas en el liderazgo, la ética, la autorregulación, el trabajo colaborativo y el compromiso socioemocional, en diversos contextos educativos, para que los/as estudiantes se comuniquen eficazmente en inglés, desarrollando las habilidades de comprensión y producción.</p>
Formación disciplinar y didáctica	<p>2.1. Implementa instancias de enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero, desarrollando habilidades comunicativas y lingüísticas a nivel avanzado (C1), y relacionando los aspectos históricos y culturales de los pueblos angloparlantes para promover la integración multicultural en el aula.</p>
	<p>2.2. Diseña recursos metodológicos, didácticos y evaluativos para la enseñanza y aprendizaje del inglés, utilizando metodologías activas e integrando el conocimiento de la estructura lingüística, con el propósito de generar ambientes de aprendizaje efectivos y significativos en estudiantes de educación básica y media.</p>
Formación práctica e investigación aplicada	<p>3.1. Implementa reflexivamente prácticas pedagógicas con compromiso ético, desempeñándose de manera efectiva en diversos contextos educacionales, con el fin de mejorar su desempeño docente según las necesidades del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, considerando el enfoque de género, las competencias digitales y la promoción del desarrollo sostenible.</p>
	<p>3.2. Desarrolla conocimiento pedagógico mediante la investigación educativa, formulando y abordando problemas derivados de la práctica docente en diversos contextos educativos, con el fin de evaluar la efectividad de su propia práctica en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés del estudiantado.</p>

Descripción

El Plan de Estudio del programa se desarrolla en modalidad semestral, con una duración total de diez semestres, de 30 créditos SCT cada uno, completando 300 créditos SCT distribuidos en 54 asignaturas.

El/los ciclo/s inicial, intermedio y final abarcan las líneas de formación pedagógica, disciplinar, profesional y del sello institucional de la U. Central.

Durante el trayecto formativo, la carrera contempla asignaturas con horas de práctica en establecimientos educacionales, lo que permite que los/as estudiantes comprendan y apliquen directamente los conocimientos adquiridos en contextos reales y pertinentes.

La carrera cuenta con dos instancias de *Práctica Inicial* (en los semestres 1.^{er} y 2.^o), seis instancias de *Práctica Intermedia* (entre los semestres 3.^{er} y 8.^o) y dos instancias de *Práctica Profesional* (en los semestres 9.^o y 10.^o). Todas estas actividades formativas se desarrollan en instituciones educacionales públicas o privadas, con el propósito de garantizar experiencias significativas, contextualizadas y coherentes con los resultados de aprendizaje comprometidos en el Perfil de Egreso.



PEDAGOGÍA EN INGLÉS

TÍTULO PROFESIONAL DE				
LICENCIATURA E				
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5
Fundamentos de la Educación	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje	<i>Curriculum</i> y Evaluación	Educación Inclusiva	Gestión Escolar para la Transformación Educativa
Competencia Comunicativa del Inglés I: Elemental	Competencia Comunicativa del Inglés II: Elemental	Competencia Comunicativa del Inglés III: Preintermedio	Competencia Comunicativa del Inglés IV: Preintermedio	Competencia Comunicativa del Inglés V: Intermedio
Fonética y Fonología del Inglés I	Fonética y Fonología del Inglés II	Lingüística General del Inglés	Lingüística Aplicada a la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés	Didáctica y Evaluación del Inglés en Educación Básica I
Formación Básica para la Vida Académica I	Formación Básica para la Vida Académica II	Composición I: Redacción de Párrafos en Inglés	Coposición II: Redacción de Ensayos Cortos en Inglés	Coposición III: Redacción de Ensayos Largos en Inglés
Curso Sello Institucional I: Inglés I	Curso Sello Institucional II: Inglés II	Curso Sello Institucional III	Curso Sello Institucional IV	Interdisciplinar
Práctica Inicial I: Aproximación al Sistema Educacional Chileno	Práctica Inicial II: Construcción de la Identidad Profesional Docente	Práctica Intermedia I: Experiencia en Contextos Educativos	Práctica Intermedia II: Enseñanza en Contextos Diversos	Práctica Intermedia III: Gestión del Aprendizaje en Educación Básica

 Área Formación Profesional
  Área Formación Disciplinar
  Área Formación General
  Área Formación

PROFESOR/A DE INGLÉS

EN EDUCACIÓN

SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10
Educación Socioemocional	Investigación Educativa	Seminario de Grado	Seminario de Título I	Seminario de Título II
Competencia Comunicativa del Inglés VI: Intermedio	Competencia Comunicativa del Inglés VII: Intermedio Superior	Competencia Comunicativa del Inglés VIII: Intermedio Superior	Inglés Académico y Profesional: Avanzado I	Inglés Académico y Profesional: Avanzado II
Didáctica y Evaluación del Inglés en Educación Básica II	Didáctica y Evaluación del Inglés en Educación Media I	Didáctica y Evaluación del Inglés en Educación Media II		
Literatura y Cultura I: Historia de los Pueblos de Habla Inglesa	Literatura y Cultura II: Historia de la Colonización Inglesa en el Mundo	Literatura y Cultura III: Poscolonización Inglesa	Práctica Profesional I: Espacios de Colaboración en Educación Básica	Práctica Profesional II: Espacios de Colaboración en Educación Media
Interdisciplinar A+S	Integración de Saberes Disciplinarios y Pedagógicos de la Enseñanza del Inglés	Escritura Académica del Inglés		
Práctica Intermedia V: Vinculación Familia-Escuela en Educación Básica	Práctica Intermedia V: Gestión del Aprendizaje en Educación Media	Práctica Intermedia VI: Vinculación Familia-Escuela en Educación Media		

ión Pedagógica

La malla curricular puede experimentar cambios debido a que está sujeta a revisión.

Nota:

- Práctica Inicial I debe denominarse: " Práctica Inicial I: Construcción de la identidad profesional docente".
- Práctica Inicial II debe denominarse: " Práctica Inicial II: Aproximación al sistema educacional chileno".

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Síntesis Resultados de Aprendizaje Simce Inglés*. Gobierno de Chile.
- Barahona, M. (2016). *English Language Teacher Education in Chile*. Routledge Research in Education.
- Branda, S. A. (2017). La pedagogía de post-métodos en la formación del profesorado de inglés. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 17(2), 279-303. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201610957>
- Bryam, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multicultural Matters.
- Bryam, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. (2nd ed.). Channel View Publications.
- Betancourt, B. L. (2020). Tendencias en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 247-260. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721>
- Council of Europe. (2016). *Guide for the development and implementation of curricular for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>
- Elige Educar. (2019). *Estudio proyecta que podrían faltar más de 26 mil docentes idóneos para 2025*. <https://eligeeducar.cl/notas-sobre-nuestros-estudios/estudio-proyecta-que-podrian-faltar-mas-de-26-mil-docentes-idoneos-para-2025/>
- Furno, G. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y Comunicación Social*, 15, 63-95.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: creating awareness and promoting skills in the language classroom. En C. Gloria, O. Speiche y S. Stollhans (Eds.), *Innovative language teaching and learning at the university: Enhancing participation and collaboration* (pp. 105-111). Research-publishing.
- Mineduc. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Mineduc. (2021). *Estándares de la profesión docente: Carreras de pedagogía en inglés, educación básica/media*. CPEIP.
- Simons, G. F. y Fenning, C. D. (eds.) (2018). *Ethnologue: Language of the World*, Twenty-first edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <https://www.ethnologue.com/>
- Yilorm, Y. (2016). Políticas lingüísticas y formación de profesores de inglés en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 101-121. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200006>



UNIVERSITÄT ZÜRICH
BIBLIOTHEK



Universidad
Central



Universidad
Central